

# TAMPEREEN YLIOPISTO

## Luetaan yhdessä

Toimintatutkimus transaktioteoriaan perustuvasta kirjallisuuden opetuksesta

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

VILI HÄMÄLÄINEN

Huhtikuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

VILI HÄMÄLÄINEN: Luetaan yhdessä - Toimintatutkimus transaktioteoriaan perustuvasta kirjallisuuden opetuksesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 2 liitesivua,

Huhtikuu 2014

---

Tutkimuksella oli kaksi toisiinsa nivoutuvaa osuutta: 1) testata kirjallisuuden opetuksen teorioita käytännön menetelmillä ja 2) verrata käytännön kokemuksia takaisin teorioihin. Lisäksi toiminnan ja tutkimuksen tavoitteena oli määrittää kirjallisuuden asemaa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen sisällä käytännön ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 valossa.

Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana oli Louise Rosenblattin lukemisen transaktioteoria ja siitä johdettu lukupiiri -opetusmenetelmä. Tavoitteena oli testata transaktioteoriaan pohjautuvaa menetelmää käytännössä ja tarkastella toiminnan aikaan saamaa muutosta koulussa sekä reflektiivisesti analysoida kokemuksia vertaamalla niitä taas teorioihin. Tutkimus tarkastelee toimintaa sosiokonstruktivistisesta viitekehyksessä keskittyen sosiaalisen yhteistoiminnan muutokseen ja näin ollen tutkimuksen ulkopuolelle jää oppilaiden oppimistulosten tarkastelu.

Tutkimuksen käytännön osuus suoritettiin syventävässä projektiharjoittelussa Pirkanmaalla sijaitsevassa alakoulussa syyslukukaudella 2012. Projektin lähtökohta ja alkuperäinen idea heräsi koulun arjessa esiin nousseista ongelmista, johon toiminta pyrki osaltaan etsimään ratkaisuja. Tavoitteiksi asetettiin yhdessä koulun henkilökunnan kanssa kehittää kyseisen koulun kirjallisuuden opetuksen puitteita ja käytänteitä. Opetusmenetelmien kehittämisen suunnitteluun ja toteutukseen osallistui lisäksi neljä koulun opettajaa. Projektissa oli neljältä eri luokalta yhteensä 86 oppilasta, ja he olivat luokkatasoilta 4.-6.

Tutkimus suoritettiin projektin praktisen luonteen vuoksi toimintatutkimuksena, jonka keskeisimpänä aineistona on projektin aikana tutkijan pitämä päiväkirja. Päiväkirjan lisäksi aineistona ovat oppilaiden tuotokset sekä kirjallisuuden opetusta käsittelevä kirjallisuus. Toimintatutkimuksen yleisenä tavoitteena ei ole tuottaa objektiivista tietoa tai toistettavissa olevia malleja, vaan tarkastella toiminnan aikaan saamaa muutosta. Tämän tutkimuksen mukaan kirjallisuuden lisääntynyt painotus ja näkyvyys kohdekoulussa saivat aikaan kirjallisuuden aseman ja painoarvon nousua niin opettajakunnassa kuin oppilaissakin. Tutkimuksessa käy ilmi myös se, että oppilaat lukevat ja keskustelevat kirjoista mielellään, kunhan koulussa tarjotaan siihen aikaa ja mahdollisuuksia. Lukupiiritoiminnan todettiin kohdistuvan nimenomaan sosiaalisten taitojen kehittäjänä ja lukuinnon kohottajana.

Tutkimuksen tulosten mukaan lukupiiri -menetelmän tulokset vastasivat hyvin sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen ja transaktioteorian mukaisia tavoitteita tarkasteltavissa oppilaissa. Lukupiirit saivat aikaan positiivisen muutoksen asenteissa lukemista ja kirjallisuutta kohtaan, joka levisi myös kohdeluokkien ulkopuolelle. Tutkimus myös osoitti sen, että lukupiirit suosivat sosiaalisia ja kirjallisuudesta valmiiksi kiinnostuneita oppilaita. Tutkimus näin myös osoitti sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvan opetusmenetelmän ongelmakohtia: oppilaiden erilaisuuden huomiotta jättämisen ja oletuksen oppilaiden automaattisesta aktiivisuudesta. Tutkimus myös paljasti kirjallisuuden osuuden vähyyden äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, ja sitä koskevien normien epätarkkuuden ja tulkinnanvaraisuuden.

Avainsanat:

kirjallisuuden opetus, sosiokonstruktivismi, transaktioteoria, toimintatutkimus,

# SISÄLLYS

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO .....</b>                                     | <b>5</b>  |
| 1.1      | TUTKIMUSKYSYMYKSET .....                                  | 6         |
| 1.2      | TOIMINTATUTKIJAN KIELI .....                              | 7         |
| <b>2</b> | <b>TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....</b>         | <b>8</b>  |
| 2.1      | KIRJALLISUUDEN OPETUS PERUSKOULUSSA .....                 | 8         |
| 2.2      | LUKEMINEN TAITONA JA TRANSAKTIOTEORIA .....               | 10        |
| 2.3      | KONSTRUKTIVISMI .....                                     | 13        |
| 2.3.1    | <i>Sosiokonstruktivismi</i> .....                         | 14        |
| <b>3</b> | <b>TOIMINTATUTKIMUS.....</b>                              | <b>17</b> |
| 3.1      | LAADULLISEN JA MÄÄRÄLLISEN VÄLITILASSA .....              | 17        |
| 3.2      | PROJEKTIN TOIMINTATUTKIMUKSELLINEN LUONNE .....           | 18        |
| 3.2.1    | <i>Syklisyys</i> .....                                    | 19        |
| 3.3      | TOIMIIJA, TUTKIJAA VAI TOIMINTATUTKIJAA? .....            | 21        |
| 3.4      | AINEISTO.....   | 23        |
| 3.4.1    | <i>Päiväkirja</i> .....                                   | 23        |
| 3.4.2    | <i>Oppilaiden tuotokset</i> .....                         | 24        |
| 3.5      | VOIKO TOIMINTATUTKIJAAAN LUOTTA? .....                    | 24        |
| <b>4</b> | <b>PROJEKTIN KUVAUS.....</b>                              | <b>27</b> |
| 4.1      | YLEISTÄ SYVENTÄVÄSTÄ PROJEKTISTA .....                    | 28        |
| 4.2      | PROJEKTIN ALKUSYYSÄYS.....                                | 28        |
| 4.3      | PROJEKTIN TAVOITTEET .....                                | 29        |
| 4.4      | LUKUPIIRIEN TAVOITTEET .....                              | 31        |
| 4.4.1    | <i>Sosiaaliset taidot</i> .....                           | 32        |
| 4.4.2    | <i>Opiskelutaidot</i> .....                               | 33        |
| 4.4.3    | <i>Kirjallisuuden tuntemus</i> .....                      | 34        |
| 4.5      | LUKUPIIRIEN SISÄLTÖ .....                                 | 34        |
| 4.5.1    | <i>Alkulämmittely</i> .....                               | 35        |
| 4.5.2    | <i>Kirjamaistiaiset</i> .....                             | 36        |
| 4.5.3    | <i>Lukupäiväkirja</i> .....                               | 37        |
| <b>5</b> | <b>PROJEKTIN PÄÄTÖS .....</b>                             | <b>42</b> |
| 5.1      | LUKUPIIRIT .....  | 43        |
| 5.1.1    | <i>Sosiaaliset taidot</i> .....                           | 43        |
| 5.1.2    | <i>Opiskelutaidot</i> .....                               | 44        |
| 5.1.3    | <i>Kirjallisuuden tuntemus</i> .....                      | 45        |
| 5.2      | OPPILAIEN OSAAMISEN ARVIOINTI .....                       | 47        |
| <b>6</b> | <b>KIRJALLISUUDEN OSAAMISEN ARVIOINTI .....</b>           | <b>49</b> |
| 6.1      | KIRJALLISUUDEN HYVÄ OSAAMINEN.....                        | 50        |
| 6.2      | LUKUPIIRILÄISEN OSAAMISEN ARVIOINTI.....                  | 55        |
| <b>7</b> | <b>YHTEENVETO JA JATKOTUTKIMUS .....</b>                  | <b>60</b> |
| 7.1      | LUKUPIIRIT JA LUKEMISEN TEORIOITA.....                    | 60        |
| 7.2      | LUKUPIIRIT JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA 2004 ..... | 61        |
| 7.3      | MITÄ JÄI TUTKIMUKSENI ULKOPUOLELLE? .....                 | 62        |
| 7.4      | TOIMINTATUTKIMUKSEN AIKAAN SAAMA MUUTOS .....             | 63        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 7.5      | JATKOTUTKIMUS .....                              | 67        |
| <b>8</b> | <b>TUTKIMUKSEN LUETETTAVUUDEN ARVIOINTI.....</b> | <b>68</b> |
| 8.1.1    | <i>Historiallinen jatkuvuus.....</i>             | 68        |
| 8.1.2    | <i>Reflektiivisyys.....</i>                      | 68        |
| 8.1.3    | <i>Dialektisuus .....</i>                        | 69        |
| 8.1.4    | <i>Toimivuus.....</i>                            | 69        |
| 8.1.5    | <i>Havahduttavuus .....</i>                      | 70        |

# 1 JOHDANTO

Kirjallisuuden opetus on yksi osa sisällöltään hyvin laajaa äidinkielen ja kirjallisuus -oppiainetta. Äidinkieli ja kirjallisuus sisältää kieliopin, oikeinkirjoituksen, käsialan, tekstitaitojen, luku- ja kirjoitustaidon, median, murteiden, sosiaalisten taitojen, tietotekniikan, ilmaisun, opiskelutaitojen ja kirjallisuuden osuudet. Oppiaineena ja käsitteenä äidinkieli ja kirjallisuus on siis hyvin monipuolinen ja laaja, samoin sen tavoitteet sekä sisällöt ovat monipuoliset.

Monipuolisuus ja laajuus luovat opettajalle samanaikaisesti sekä haasteita että mahdollisuuksia. Miten opettaja pystyy käsittelemään lukuvuoden aikana kaiken sen, mitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edellytetään? Ensinnäkin oppiaineen laajuus antaa opettajalle vapautta soveltaa, ja toisaalta ”pakottaa” soveltamaan sekä integroimaan sisältöjä oppiaineen sisällä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tulisikin nykykäsityksen mukaan pyrkiä mahdollisimman kokonaisvaltaiseen ja monipuoliseen opetukseen, suppean yhden aihealueen, esimerkiksi yhdyssanojen, opiskelun sijasta. Tällaisessa monipuolisessa opetuksessa kirjoitus- ja lukutaitoa tulisi kehittää muodostamalla omia tekstejä, tekstien käsittelyyn sisällyttää kieliopin ja oikeinkirjoituksen harjoittelua, tekstejä käyttäen lähtökohtana median opiskelussa, mediaa ryhmätyöskentelyn ja opiskelutekniikoiden oppimiseen, ryhmässä tehtyjä projekteja tulisi ilmaista ja esitellä muille.

Tutkimukseni perustuu syventävään projektiharjoitteluun, jonka suoritin syyslukukaudella 2012 Pirkanmaalla sijaitsevassa alakoulussa. Projektin tavoitteena oli testata ja kehittää kirjallisuuden opetusta kyseisessä koulussa. Projektissa käyttämäni lukupiiri -opetusmenetelmä perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja Louise Rosenblattin kirjallisuuden opetuksen transaktioteoriaan. Tutkimukseni on luonteeltaan toimintatutkimus, jonka aineisto ja tutkimusongelma muodostuivat projektin aikana käytännön kokemuksista dialogissa alan kirjallisuuden kanssa. Toiminnallani pyrin kokeilemaan ja kehittämään opetusmenetelmiä vastaamaan kohdekoulun tarpeita. Tavoitteeni oli siis oman ammattitaidon kehittämisen lisäksi luoda koululle uusia toimintamalleja ja käytänteitä kirjallisuuden opetukseen. Toimintatutkimuksen pääperiaatteen mukaisesti tutkimukseni rakentui sykleihin, joiden avulla toimintaa tarkasteltiin ja edelleen kehitettiin. Projektin alkuperäinen idea nousi esiin käytännön ongelmista, jotka olivat sekä opetustiloihin että menetelmiin liittyviä. Syventävä projektiharjoittelu tarjosi mahdollisuuden toimia

yhdessä koulun henkilökunnan kanssa sekä tuoda uusia ideoita ja menetelmiä tiedemaailmasta koulun arkeen. Tutkimusosan tavoitteena oli reflektoida projektin kokemuksia alan kirjallisuuden ja teorioiden avulla.

Äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt voidaan jakaa karkeasti kahteen osa-alueeseen opetusta määrittävien normien perusteella. Ensiksi oppilaan osaamista lukemisessa, kirjoituksessa, kielioipissa, oikeinkirjoituksessa ja käsialassa määrittävät selkeät suomen kielelle laaditut säännöt. Edellä mainittuihin sisältöihin liittyy tarkat normit ja kriteerit, joiden perusteella oppilaan osaamista tarkastellaan ja arvioidaan. Valmiiden kokeiden lisäksi on olemassa lukuisia valtakunnallisia testejä, joilla oppilaiden osaamista mitataan esimerkiksi luetun ymmärtämisessä ja oikeinkirjoituksen hallinnassa. Kokeet ja testit antavat opettajalle vertailukelpoista tietoa siitä, miten hyvin kukin oppilas sisällöt hallitsee. Toiseen osa-alueeseen kuuluu sellaiset sisällöt, joihin ei liity tarkkoja normeja ja kriteereitä kuten esimerkiksi kirjallisuus, media, sosiaaliset taidot ja ilmaisu. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on toki mainintoja siitä, mitä tavoitteita edellä mainituille sisällöille annetaan ja miten oppilas voi osaamistaan tuoda esiin, mutta ne eivät perustu mihinkään tarkasti määriteltyyn ja yhteisesti hyväksyttyihin sääntöihin. Näin ollen oppilaan osaamisen arviointi jää pitkälti opettajan oman pedagogisen taidon ja käsityksen varaan, esimerkiksi arvioidessaan oppilaan ilmaisullisia taitoja. Arvioinnin tasapuolisuuden ja vertailukelpoisuuden näkökulmasta tällainen asetelma on ongelmallinen, sillä opettajalla ei ole työkaluja tai kriteereitä mihin oppilaiden osaamista tulisi verrata. Tästä näkökulmasta katsottuna äidinkielen ja kirjallisuuden arviointi lähestyy monin osin taideaineiden, kuten esimerkiksi kuvataiteen arviointia. Arviointiin vaikuttaa muun muassa tunteet, estetiikka, sävyt, tunnelma ja omaperäisyys

## *1.1 Tutkimuskysymykset*

Tutkimuksen päätavoitteena on tarkastella toiminnan aikaan saamaa muutosta: Millaisia vaikutuksia transaktioteoriaan perustuvalla kirjallisuuden opetuksen menetelmillä oli kohdekoulussa? Millaista muutosta oma toimintani sai aikaan oppilaiden ja opettajien keskuudessa?

Tutkimukseni tarkoitus on myös selvittää, miten kirjallisuuden opetus asettuu ja esiintyy äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöissä sekä arvioinnissa. Kirjallisuus on erikseen mainittuna oppiaineen nimessä, joten on perusteltua olettaa, että sen asema on hyvin merkittävä koko oppiaineen sisällöissä ja tavoitteissa. Joten millaisia tavoitteita perusopetuksen opetussuunnitelma asettaa kirjallisuuden opetukselle ja miten oppilaan osaamista tulee arvioida? Tätä suhdetta

tarkastelen lukupiiritoiminnan näkökulmasta eli miten oppilaan lukupiireissä oppimaa kirjallisuuden osaamista tulisi arvioida ja kuinka merkittävä osa koko oppiaineen arviointia sen tulisi olla?

Tutkimuskysymykset muodostuivat projektin aikaan saaman muutoksen analysoinnista ja sen ongelmallisuudesta. Tapahtunutta muutosta tarkastelen yhteisön (koulu), yksilöiden (oppilaat) ja henkilökohtaisella (oma ammattitaito) tasolla. Vaikka tutkimukseni käsittelee kirjallisuuden opetusta ja aineistona on myös oppilaiden tuotoksia, ei sen tarkoituksena ole selvittää oppilaiden lukutottumuksia tai mieltymyksiä. Tarkoitukseni ei myöskään ole mitata oppilaiden osaamista äidinkielen ja kirjallisuuden ainesisällöissä.

## *1.2 Toimintatutkijan kieli*

Toimintatutkimuksesta raportoidessa ja kirjoittaessa suhde tutkimuskohteeseen poikkeaa valtaosaan tieteellisestä tutkimuksesta. Koska tutkija osallistuu toimintaan ja rakentaa itse tutkittavaa ilmiötä, tutkija ei välttämättä etäännytä itseään käyttämällä passiivimuotoa tai yksikön kolmatta persoonaa itsestään. Tutkija voi kirjoittaa toiminnasta narratiivia, jossa hän itse on kertojana. Tarinalla on ajassa etenevä juoni: kertomus alkaa jostain, etenee juonenkäänteiden kautta kertomuksen loppuun (Heikkinen 2007, 20–21).

Oma projektini raportointi ja analysointi pohjautuu tähän edellä kuvattuun toimintatutkimuksen traditioon. Tekstissä olen itse kertojana ja käytän omistusmuotoa omasta toiminnastani, esimerkiksi usein toistuva ”projektini”. Omistusmuodon käyttäminen myös nostaa esille tekstistä ne kohdat, jotka ovat selkeästi omaa pohdintaani ja analysointiani. Tutkimuksen rakenne poikkeaa myös hieman perinteisestä, sillä haluan tuoda esiin oman ymmärrykseni kehittymisen ja tutkimuksen etenemisen toimintatutkimuksen perinteen mukaisesti.

## 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Kirjallisuuden opetus peruskoulussa

Projektiani suunnitellessani ensimmäisenä tutustuin niihin tavoitteisiin ja tehtäviin, joita perusopetuksen opetussuunnitelma kirjallisuuden opetukselle asettaa. Vaikka tutkimukseni tavoite ei olekaan mitata oppilaiden oppiainekohtaisten taitojen kehittymistä, luo valtakunnallinen opetussuunnitelma kuitenkin pohjan kaikelle sille toiminnalle, jota oppitunnilla tehdään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (Opetushallitus) kuvaillaan luvun 7.3 Äidinkieli ja kirjallisuus alussa oppiaineen luonnetta seuraavasti:

*Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. (POPS 2004, 46).*

Kirjallisuus nähdään siis opetussuunnitelman perusteissa merkittävänä osana oppiaineen sisältöä, vaikka koulun käytännön arjessa se usein nähdään, omien kokemuksieni mukaan, alisteisena esimerkiksi kieliopin ja oikeinkirjoituksen opetukselle, joita ei perustehtävän kohdalla erikseen mainita. Vuorovaikutteisuus on myös nostettu selkeästi esiin eli kieltä tai sen opiskelua ei enää nähdä yksittäisen oppilaan taitona, vaan vaaditaan kehittämään oppiaineen sisältöjen avulla myös oppilaiden vuorovaikutukseen liittyviä taitoja. Samaisen luvun ensimmäinen kappale päättyy sanoihin:

*Tavoitteena on, että oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan. (POPS 2004, 46).*

Lukemisen kehittäminen on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan tärkein tavoite, johon äidinkielen ja kirjallisuuden tulee pyrkiä. Lukeminen nähdään yksilön keinona rakentaa omaa identiteettiään, väylänä yhteiskunnan jäseneksi ja oppimisen perustana:



*Opetuksessa on otettava huomioon, että oppilaan äidinkieli on oppimisen perusta: kieli on oppilaalle sekä oppimisen kohde että väline. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävä on suunnitelmallisesti kehittää kieleen pohjautuvia opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja. (POPS 2004, 46).*

Lukemisen opettaminen ja oppiminen nähdään usein suppeasti vain kuuluvan alkuopetuksen sisältöihin, mutta viimeiset PISA-tulokset suomalaisten oppilaiden lukutaidon heikkenemisestä osoittavat, että lukutaitoa tulee kehittää läpi koko peruskoulun. Lukemaan oppii vain lukemalla, joten lapsen lukutaitoon sopivalla kirjallisuudella ja sen opetuksella on merkittävä rooli oppilaan koko oppimisen kannalta. Kirjallisuudella on itsessään merkitystä osana oppilasta ympäröivää kulttuuria, mutta vuosiluokkien 3–5 kuvauksen kohdalla korostetaan, ettei kirjallisuuden opettaminen saa rajoittua vain ja ainoastaan yksittäisen oppilaan yksilölliseen toimintaan, vaan opetuksen tulee olla vuorovaikutukseen ja luovaan toimintaan perustuvaa:

*Kirjallisuuden lukemisella ja monipuolisella kirjoittamisella on näinä vuosina itseisarvoa, mutta niillä tuetaan myös oppilaan lukutaidon, ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. Oppilasta harjaannutetaan myös oman lukukokemuksen jakamiseen ja käsittelemiseen. (POPS 2004, 49)*

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan muun muassa seuraavia eriteltyjä tavoitteita kirjallisuuden opetukselle vuosiluokilla 3–5:

### *Oppilas*

- *oppii lukemaan sujuvasti erilaisia tekstejä ja tottuu tarkkailemaan ja arvioimaan itseään lukijana*
- *tutustuu erilaisiin lukutapoihin ja harjaantuu käyttämään luetun ymmärtämistä parantavia strategioita*
- *oppii valitsemaan sopivaa luettavaa eri tarkoituksiin ja tottuu pohtimaan ja ilmaisemaan tekstien herättämiä ajatuksia sekä siltaamaan niitä omaan elämäänsä ja ympäristöönsä*
- *tutustuu oman maansa ja muitten kansojen kulttuureihin kirjallisuuden, teatterin ja elokuvan keinoin*
- *lukee paljon ja monipuolisesti lasten- ja nuortenkirjallisuutta ja oppii valitsemaan itselleen kiinnostavaa ja sopivaa luettavaa; hänen positiivinen asenteensa lukemiseen säilyy*  
(POPS 2004, 49–50)

Keskeisimmät kirjallisuuden opetuksen sisällöt asetetaan seuraavasti:

- *luokan yhteisten kokonaisteosten ja lyhyempien tekstien sekä useiden valinnaisten kirjojen runsasta lukemista ja kuuntelemista sekä niiden käsittelyä ja oman lukukokemuksen jakamista*

- keskeisiä kirjallisuuden käsitteitä kuten juoni, pää- ja sivuhenkilö, tapahtuma-aika ja -paikka, sekä niiden käyttöä
- kirjallisuuden ja muiden taiteenalojen yhteyksien etsimistä

(POPS 2004, 51)

Edellä mainittujen tavoitteiden ja sisältöjen hahmottumisen ja kirjaamisen jälkeen tutustuin lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen teorioihin sekä niiden kautta opetusmenetelmiin. Seuraavaksi esittelen lukemiseen liittyviä teorioita.

## 2.2 Lukeminen taitona ja transaktioteoria

Kirjallisuuden opetusta ja itse lukemista pohtiessani pyrin määrittelemään ensin itselleni, mitä lukeminen toimintana itse asiassa on. Lukeminen on meille suomalaisille nykyihmisille itsestään selvyys. Suomessa on jo 1800-luvun lopulta asti lukutaitoisten ihmisten osuus lähennellyt sataa prosenttia ja pitkään se on jo ilmoitettu olevan täydet 100 %. Mutta mikä lasketaan lukutaidoksi? Mitä luettaessa itse asiassa tapahtuu? Työskennellessäni opettajana olen törmännyt tilanteisiin, joissa lukutaitoiset oppilaat eivät ole kuitenkaan omanneet tarvittavia taitoja, kuten esimerkiksi eri tekstityylien hallintaa, ymmärtääkseen lukemaansa. Tällaisesta tapauksista esimerkkinä voin mainita kirjallisuuden opetuksen suunnittelun diskurssin ytimeen nousseen *medialukutaidon*.

Luku- ja kirjoitustaidon kehittymisestä lähtien lukeminen on ymmärretty teknisenä toimintana, jossa yksilö pyrkii ottamaan selvää merkkijonon eli kirjainten muodostamasta merkityksestä. Tämän käsityksen mukaisesti tekstissä oli valmiina se merkitys, jota lukija passiivisesti yrittää ymmärtää. Tätä ajatusta tukee historiallinen näkökulma, sillä esimerkiksi Suomessa lukutaito kasvoi 1600-luvulla Katekismuksen suomentamisen jälkeen. Katekismuksessa ja muissa uskonnollisissa teksteissä on olemassa jo perusoletuksena suurempi Jumalallinen merkitys, jonka lukija pyrkii merkkijonon avulla (ulkoa)opettelemaan. Uskonnollisia tekstejä käytettiin aineistona opeteltaessa lukemaan, sillä usein ne olivat ainoita suomenkielisiä teoksia. Luetun tulkinnalle jäi hyvin vähän tilaa, sillä kirkon edustaja tiesi niin sanotusti ”oikeat” vastaukset ja merkitykset. Samanlainen käsitys lukemisesta on varmasti leimannut myös koululaitosta ja opettajalla on ollut kaikki ”oikeat” vastaukset ja tulkinnat kirjallisuudesta. Tampereen yliopiston mediakulttuurin professori Mikko Lehtonen käsittelee juuri tätä lukijan suhdetta tekstiin teoksessaan *Merkitysten maailma*. Lehtonen esittää, että tällainen käsitys lukemisesta jättää lukijalle niin vähän liikkumatilaa, että lukija näyttäytyy vain tekstin funktiona ja orjina, jotka tavoittelevat ”oikean” merkityksen ymmärrystä. (Lehtonen 1996, 114).

Ensimmäisenä lukemisen oppimisen teoriaa tutkiessani tutuistuin Luokan- ja erityisopettaja Heini Koposen (KM) teoksessa *Kulmakivi, luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* julkaistuun artikkeliin *Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen*, jossa hän totesi että lukeminen ymmärrettiin vielä 1970-luvulle asti edellä kuvatuksi *tekniseksi lukutaidoksi*. Tämänkaltaisen lukutaidon ymmärtäminen ja sen kautta opettaminen painotti nopeaa ja tarkkaa lukemisen perustekniikkaa, sivuuttaen luetun ymmärtämisen ja tulkintojen tekemisen taidot. Sitten lukutaidon käsite on muuttunut kohti *ymmärtävän lukutaidon* ja *elämyksellisen lukutaidon* periaatteita, joissa korostuu ymmärtävä lukeminen, tulkinta ja niin kutsutun tekstien maailman avaaminen. Lukemisen avulla voidaan tutkia omia kokemuksia, tunteita ja ajatuksia, verrata niitä muihin ihmisiin sekä aikaisemmin luettuun. Koponen toteaa, että pelkkä tekniikan harjoittaminen ei sinällään vielä tarkoita ymmärtämisen ja tulkinnan muodostumista. (Koponen 2008, 32—33). Koin Koposen esittämät nykyiset lukutaidon määritelmät hyvin samansuuntaisina, kuin omat työkokemuksen ja opiskelun muokkaamat ajatukset lukemisesta ja kirjallisuuden opetuksesta olivat. Sain selkeän vahvistuksen ajatuksilleni siitä, että luetun ymmärtäminen on välttämätön edellytys luetusta nauttimiselle.

Lukeminen ei ole siis pelkästään teknistä merkkien dekodaausta, vaan se vaatii myös lukijan aktiivista tulkintaa ja yhteyksien muodostamista. Onko teksteistä silti löydettävissä yksi ja ainoa oikea tulkinta? Kuten edellä todettiin, nykykäsityksen mukaan lukeminen nähdään muunakin kuin ainoastaan merkkijonon muodostaman viestin passiivisena vastaanottamisena tai siirtymisenä sellaisenaan lukijalle. Lehtonen huomauttaa ”että tekstejä voi lukea monin eri tavoin, että tekstit eivät ole koskaan aukottomia kokonaisuuksia ja että niitä voi lukea myös *tietoisesti* vastakarvaan” (Lehtonen 1996, 114). Tällainen käsitys lukemisesta perustuu *interaktioteoriaan*, joka Koposen mukaan korostaa lukijan ja tekstin vuorovaikutusta. Lukeminen nähdään ymmärtämisen ja tulkinnan aktiivisena prosessina, johon vaikuttaa lukijan ja tekstin taustaominaisuudet ja jonka aikana tekstin merkitys muodostuu. (Koponen 2008, 33.). Vielä laajemman määritelmän lukemiselle ja lukutapahtumalle antaa amerikkalainen kirjallisuuden opetuksen tutkija Louise Rosenblattin *transaktioteoria*, jossa tekstin ja lukijan ohella lukemistapahtumaan sekä tulkintaan vaikuttaa myös konteksti. Koposen mukaan Rosenblatt näkee *interaktioteorian* mukaisesti lukijan tulkitsevan omien taustatekijöidensä perusteella tekstiä ja näin muodostavan merkityksen yhdessä tekstin kanssa, mutta huomauttaa esimerkiksi lukuympäristön ja lukijan mielialan vaikuttavan tulkintaan. Rosenblatt näkee lukijan ja tekstin dynaamisen prosessin kahtena osapuolena, joita ei voi erottaa toisistaan erillisiksi lukutapahtuman toimijoiksi, vaan vain ne yhdessä saavat aikaan merkityksen ja tulkinnan. Merkitys ei näin ollen ole vain tekstissä tai lukijassa, vaan jossain heidän välissään tai ympärillään. (Koponen 2008, 33—34). Lehtonen on samoilla linjoilla todetessaan,

etteivät merkitykset ole valmiina tekstissä, vaan muodostuu luennan aikana, johon lukijan ja tekstin lisäksi vaikuttaa myös lukijan konteksti ja ympäröivä kulttuuri (Lehtonen 1996, 114). Tekstin merkitys, ja sen kautta tulkinta muodostuvat siis ikään kuin vuoropuheluna lukijan ja tekstin välillä ja siihen vaikuttaa aina myös lukutilanne. Näin ollen voidaan todeta, että jokainen lukija muodostaa jokaisesta tekstistä oman subjektiivisen tulkinnan.

Esiin nousi kysymys, voiko näitä lukijoiden tulkintoja arvottaa tai edes verrata toisiinsa? Vastaus löytyi myöhemmin samaisesta *Kulmakivi, luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* -teoksesta, jossa äidinkielen ja kirjallisuuden yliopistolehtori Marja Suojala (FM) esittelee artikkelissaan *Kirjojen lukijaksi koulussa* kirjallisuuden opetuksen nykytilannetta ja menetelmiä. Suojala yhtyy Koposen näkemyksiin Rosenblattin transaktioteoriasta ja kiteyttää teorian varsin mainiosti: ”Tekstin merkitys syntyy lukijan ja tekstin kohtaamisessa tietyssä ajassa ja paikassa; lukeminen on toisin sanoen sidoksissa kontekstiin” (Suojala 2008, 171). Ajan ja paikan lisäksi Suojala mainitsee tulkintoja ohjaaviksi taustatekijöiksi lukijan aiemmat kokemukset elämästä ja kirjallisesta kulttuurista, henkilökohtaiset tarpeet, ennakko-oletukset ja asenteet. (Suojala 2008, 171—172 ). Ihmisten taustatekijät vaihtelevat merkittävästi jo alakoululaisten keskuudessa, joten yhden oppilaan tulkinnat eivät missään tapauksessa voi olla täysin yhtenevät toisen oppilaan kanssa saati sitten paljon kokeneemman lukijan, opettajan kanssa. Suojalan mukaan Rosenblatt on myös tullut tähän johtopäätökseen: ”Rosenblatt toteaa, että lukijoiden tekstile antamat merkitykset voivat olla erilaisia, mutta samaan kieli- ja kulttuuriyhteisöön kuuluvien merkityksenannot ovat yleensä kuitenkin samansuuntaisia” (Suojala 2008, 172). Lehtonen puolestaan lisää merkitysten muodostamiseen termin *moninaisuus*, joka tarkoittaa sitä, että teksteistä on mahdollista tehdä uusia, aikaisemmasta poikkeavia, merkityksiä uudella luennalla. Kaikki tekstit ovat Lehtosen mukaan ”jatkuvasti avoimia lukemiselleen uudelleen, lukemiselleen toisin (Lehtonen 1996, 147). Tällaista tekstien uudelleen lukemista tehdään hyvin harvoin koulussa, jollei oppilas ole sattumalta jo lukenut esimerkiksi luokalle valittua yhteisteosta.

Rosenblattin mukaan opettajien tulisi siis antaa tilaa erilaisille tulkinnoille ja sallia eriävät mielipiteet, vaikka käsittelyssä olisikin esimerkiksi Aleksis Kiven klassikko *Seitsemän veljestä*. Lehtosen mukaan myöskään ”tekstit eivät enakkoon määrittele sitä, kuinka ja mihin tarkoituksiin niitä käytetään (Lehtonen 1996, 187). Suojala on artikkelissaan samoilla linjoilla esitellessään kirjallisuuden opetuksen nykyisiä periaatteita. Hän toteaa seuraavasti: ”Kirjallisuuden opetuksessa painotetaan tällä hetkellä *lukijalähtöisyyttä* eli lukijan omista kirjallisuutta koskevista tulkinnoista lähtemistä sekä kirjojen käsittelyn elämyksellisyyttä” (Suojala 2008, 170—171 ). Suojala painottaa *transaktioteorian* hengessä, ettei opettaja saa kuvitella omaavansa oikeita tulkintoja ja pakottaa täten opetuksellaan oppilaiden tulkintoja kohti omaansa. Hänen mukaansa opetuksessa tulisi

kiinnittää huomio lukuprosessiin ja tekstin ymmärtämisen sekä tulkinnan tukemiseen. Opettajan suorittaman tulkintojen keskinäisen vertailun ja sen kautta arvottamisen tilalle Suojala ehdottaa oppilaiden lukukokemusten ja tulkintojen jakamista muille. Kirjallisuuden opetuksen tulisi Suojalan mukaan rakentua ympäristölle, jossa oppilaat saavat iloita lukemastaan ja avoimesti jakaa omia näkemyksiään sekä ajatuksiaan muille. (Suojala 2008, 171—172).

Suomalaisen kirjallisuuden opetuksen pioneeri Helena Linna käsittelee teoksessaan *Lukuonni* vuorovaikutuksen roolia oppimiseen seuraavasti: ”Lapsen lukemis- ja kirjoittamistaidot kehittyvät vuorovaikutuksessa aikuisten ja toisten lasten kanssa, ja hän edistyy näissä taidoissa parhaiten, kun opittavat ja harjoiteltavat asiat liittyvät jokapäiväiseen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kanssakäymiseen. Yksin tehtävät pohdinnat ja yksin täytettävät tehtävämonisteet eivät kannu yhtä hyvää hedelmää kuin suulliset ja kirjalliset pohdinnat ja harjoitukset yhdessä toisten kanssa.” (Linna 1999, 17). Tällaista vuorovaikutteista oppimisympäristöä ja –ilmapiiriä kannattaa myös Koponen viittaamalla *sosiokonstruktivistiseen* oppimiskäsitykseen, joka ”korostaa lukijan vuorovaikutusta myös toisiin lukijoihin ja ympäristöönsä. Tällöin oletetaan, että vaikka itse tekstin konstruointi on yksilöllinen tapahtuma, vaikuttavat lukemisympäristö, kokemukset, kulttuuri ja koko konteksti ymmärtämiseen.” (Koponen 2008, 34). Käyttämäni opetusmenetelmät ja sen kautta myös tutkimukseni perustuvat siis sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joten esittelen seuraavaksi sen pääpiirteitä.

## 2.3 Konstruktivismi

Lukupiirit perustuvat siis sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka on laajan *konstruktivistisen oppimiskäsityksen* alueeseen kuuluva käsitys siitä, miten ihminen oppii ja rakentaa tietoaan. Kirjassaan *Oppiminen tiedon rakentamisena* Päivi Tynjälä (KT) esittää konstruktivismin perustuvan siihen käsitykseen, että oppimista ei nähdä passiivisena tiedon vastaanottamisena, vaan jatkuvana tiedon rakentamisena. Konstruktivismin ydin on *konstruoinnin* metafora, jolla ihmisen tiedonhankintaprosessia verrataan rakentamiseen. Konstruoidessaan ihminen rakentaa aktiivisesti omaa ymmärrystään ja tulkintojaan verraten uutta tietoa jo aikaisemmin rakentamiinsa käsityksiin. Tynjälän mukaan sosiaalista oppimisesta konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tekee se, ettei ihminen rakenna merkityksiä yksin tai vain itselleen, vaan ihmisellä on tarve jakaa omia käsityksiään myös muiden ihmisten kanssa. Konstruointi, eli oppiminen, nähdään siis tapahtuvan yhdessä muiden ihmisten kanssa tapahtuvassa tilanteessa, jonka

avuksi ihminen tarvitsee kommunikointiin kieltä, merkkejä ja symboleita. Tynjälä myös esittää, että ihminen tavoitteellisesti pyrkii muuttamaan sosiaalisessa kanssakäymisessään muiden merkityksiä vastaamaan itse luomiaan merkityksiä. (Tynjälä 1999, 21—22).

Tynjälä kuitenkin muistuttaa, että konstruktivismi sinällään ei ole oppimisteoria, vaan tiedon olemusta käsittelevä paradigma. Konstruktivismi perustuu siihen tieto- ja totuuskäsitykseen, että ei ole olemassa ihmisestä riippumatonta objektiivista totuutta, vaan tieto on aina yksilön tai yhteisön itsensä rakentamaa. Maailmasta ei siis konstruktivismin mukaan ole mahdollista saada objektiivista tietoa suoraan havainnoimalla tai kokemalla. Oppimisen ja pedagogiikan tutkimuksessa tuosta paradigmasta johdetaan konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen ei ole objektiivisen tiedon vastaanottamista tyhjälle pohjalle, vaan oppilaan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa pohjalta. Oppimisen lähtökohtana on siis oletus ihmisestä aktiivisena toimijana, joka jatkuvasti rakentaa ja uudelleen rakentaa merkityksiään ja käsityksiään maailmasta. (Tynjälä 1999, 37—38).

Konstruktivismi voidaan Tynjälän mukaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen: *yksilökonstruktivismiin* ja *sosiaaliseen konstruktivismiin*. Jako tehdään sen mukaisesti, onko tarkastelun kohteena yksilöllinen vai sosiaalinen tiedon konstruointi. Yksilökonstruktivismi perustuu Immanuel Kantin tieteen perinteeseen ja kognitiivisen psykologian tavoitteisiin yksilön oppimisen ja tiedon rakentumisen mallintamisesta. Sosiaalisessa konstruktivismissa eli sosiokonstruktivismissa keskitytään puolestaan tutkimaan tiedon sosiaalista rakentumista ja ihmisten välisen kanssakäymisen vaikutusta oppimiseen. Tynjälä kuitenkin muistuttaa, että osa sosiokonstruktivismin suuntauksista sisältää sekä yksilön että sosiaalisen aspektin oppimisteorioissaan. (Tynjälä 1999, 38—39).

### 2.3.1 Sosiokonstruktivismi

Tynjälän mukaan sosiokonstruktivismi on kirjava ja laaja käsite, jota käytetty hyvin monissa erilaisissa yhteyksissä. Tavallisimmin se kuitenkin liitetään Peter L. Bergerin ja Thoman Luckmanin teoksessa *The Social Construction of Reality* (1966) esittämään näkemykseen, jonka mukaan ”todellisuus on yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tuotettu *sosiaalinen konstruktio*”. (Tynjälä 1999, 55). Tynjälä jatkaa Bergerin ja Luckmanin ajatusten pohjalta esittäen, että sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan: ”Todellisuutta ylläpidetään ja muunnetaan ihmisten välisen keskustelun kautta” (Tynjälä 1999, 55). Lukupiirien toiminta pohjautuu juuri tähän

käsitykseen tiedosta, todellisuudesta ja merkityksistä sekä niiden luomisesta, sillä oppilaat yhdessä luovat ryhmänsä toimintamallit, jakavat ajatuksiaan lukemastaan ja analysoivat teoksia yhdessä.

Tynjälä viittaa sosiokonstruktivismia esitellessään ”lingvistiseen käänteeseen” ja Richard Rortyn ajatuksiin: ”Rortyn (1989) käsityksen mukaan kaikki ihmisen kokemus ja toiminta on perusolemukseltaan kielellistä. Tämän käsityksen mukaan ympäröivää maailmaa (totuutta) voi kuvailla vain kielen avulla, ja koska kieli on ihmisen kehittämä rakennelma, on totuuden oltava myös ihmisen rakentama.” (Tynjälä 1999, 56). Toisin sanoen jokainen ihminen tekee maailmasta omat tulkintansa ja muodostaa omat merkityksensä kielen avulla, joita hän voi jakaa myös muille ihmisille. Vasta keskustelun jälkeen näistä merkityksistä tulee totta, kun ryhmän jäsenet ovat ne yhdessä hyväksyneet. Tynjälä myös esittää Richard S. Prawatin ajatuksia mukaillen: ”Diskurssiyhteisön jäsenten on keskenään neuvoteltava ja sovittava asioista, ja sellaiset tekstit ja kieli, joista yhteisön jäsenet pääsevät yksimielisyyteen, voidaan katsoa todellisuudeksi” (Tynjälä 1999, 56).

Edellä mainittu näkemys totuudesta ja sen muodostumisesta ilmenee lukupiireissä, sillä vain sellaiset tulkinnat ja merkitykset, joista oppilaat ovat yksimielisiä, nousevat kyseisen diskurssiryhmän todellisuudeksi. Lukupiireissä jatkuvasti esitetään eriäviä tulkintoja ja mielipiteitä teoksen juonesta ja henkilöistä, mutta vain yhdessä muodostetut totuudet ovat niitä tulkintoja, joita ryhmä voi yhdessä muille totuutena teoksesta esittää. Ryhmän jäsenet voivat esittää monenlaisia tulkintoja päähenkilön luonteesta ja toiminnasta pääsemättä yksimielisyyteen siitä, onko päähenkilö esimerkiksi rohkea. Sen sijaan esimerkiksi päähenkilön ulkonäköön liittyvät tulkinnoista ollaan yksimielisiä, ja näin ollen ne uskalletaan kertoa totuutena. Mielenkiintoinen huomio liittyen edellä mainittuun on se, että ensimmäisen esimerkin kaltaiset eriävät tulkinnat abstrakteista asioista saavat aikaan paljon runsaampaa ja syvällisempää keskustelua, kuin jälkimmäisen esimerkin konkreettiset totuudet.

Lukupiireihin ja ylipäätään lukemiseen liittyen sosiokonstruktivistinen näkemys hylkää siis sen mahdollisuuden, että ihminen voisi yksin muodostaa lukemastaan tekstistä totuuksia. Sosiokonstruktivismin näkökulmasta yksilön ajatukset ja tulkinnat sinällään ovat merkityksettömiä. Hän toki muodostaa merkityksiä ja tulkintoja tekstistä, mutta totuutta ja tietoa niistä ei tule ilman keskustelua muiden ihmisten kanssa. Tämä voi näkemys voi tuntua rajulta ja suorastaan väärältä, mutta kyseessä onkin tiedon rakentumisen tarkastelukulmasta. Sosiokonstruktivismin kiinnostuksen kohde on kieli ja sen avulla ihmisten välillä muodostuva tieto. Tarkastelun kohteena ei näin olekaan yksittäisin oppilaan ajatukset, vaan ryhmässä käytävän keskustelu sekä siitä muodostuva tieto. Tuohon keskusteluun tarvitaan kielen lisäksi vähintään kaksi ihmistä, jotta yksilön ajatuksista muodostuu diskurssin avulla tietoa. (Tynjälä 1999, 56—57). Kuten edellä totesin

sosiokonstruktivismi hylkää objektiivisen totuuden olemassa olon ja sen tavoittelun. Tämän lisäksi Tynjälä esittää seuraavasti: ” Sosiaalista konstruktionismia on luonnehdittu tietoteoreettisesti post-epistemologiseksi, mikä tarkoittaa sitä, että se hylkää kokonaan epistemologiset peruskysymykset” (Tynjälä 1999, 56). Sosiokonstruktivistisesti tarkastellessa ei siis olla kiinnostuneita siitä mitä totuus on, vaan siitä, miten totuus kielen avulla muodostuu ihmisten välisissä suhteissa. Lukupiirien päätavoite onkin juuri keskustelu ja sen pohjalta muodostuvat yhteiset merkitykset teoksista, ei niinkään yksittäisen oppilaan mielipiteet.



# 3 TOIMINTATUTKIMUS

Merkittävimpiä toimintatutkimusta käsitelleitä suomalaisia julkaisuja on Arja Kuulan teos *Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*, joka julkaistiin vuonna 1999. Kuula määrittelee toimintatutkimuksen teoksen johdannossa seuraavasti: ”Toimintatutkimuksessa pyritään muuttamaan tutkittavaa todellisuutta, sosiaalisia käytäntöjä, ottamalla tutkittavat eli käytännöissä toimivat ihmiset aktiiviseksi osallisiksi tutkimuksessa” (Kuula 1999, 9.). Projektiani suunnitellessa minulle oli alusta asti hyvin selvää se, että tavoitteena on muuttaa koulun käytänteitä yhdessä opettajien kanssa. Tärkeää osuus projektin suunnittelussa olikin löytää ne opettajat koululta, joilla oli kiinnostusta kehittää ja kokeilla kirjallisuuden opetusta eli muuttua aktiivisiksi osallisiksi toiminnassa. Onnekseni neljä opettajaa rehtorin lisäksi ilmaisivat kiinnostuksen osallistua projektiini, sillä pelkästään oma motivaationi ja toimintani eivät olisi riittäneet saamaan aikaan laajempaa muutosta.

Kuulan mukaan toimintatutkimuksella on uuden tiedon tuottamisen lisäksi tarkoitus edistää ja parantaa vallitsevia käytänteitä ja toimintamalleja itse toiminnan aikana. Lisäksi hän mainitsee kasvatustieteen ja erityisesti opettajankoulutuksen soveltuvan toimintatutkimusta soveltavaksi tieteen alaksi. (Kuula 1999, 11.). Myös tästä syystä toimintatutkimus soveltuu erinomaisesti projektini menetelmäksi. Seuraavaksi avaan toimintatutkimusta tarkemmin.

## 3.1 Laadullisen ja määrällisen välitilassa

Toimintatutkimus usein mielletään osaksi laadullista tutkimusta, mutta dosentti Hannu L.T. Heikkinen huomauttaa toimintatutkimusta käsittelevässä teoksessa *Toiminnasta tietoon* (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007), että laadullisen tutkimuksen käsite on paljon nuorempi kuin toimintatutkimuksen. Toimintatutkimuksen perusideoita kehiteltiin Kurt Lewinin johdolla jo 1940-luvulla, kun taas laadullinen tutkimus erottui omaksi suuntaukseksi vasta 1970-luvulla.

Toimintatutkimuksella on näin ollen selkeä yhteinen historia luonnontieteisiin ja määrällisiin tutkimustapoihin. Heikkinen korostaakin, että tutkimusmenetelmissä on siirrytty yleisesti kohti laadullista tutkimusta ja sama pätee myös toimintatutkimukseen. Heikkinen myös esittää, että toimintatutkimus ei ole sinällään tutkimusmenetelmä, vaan pikemminkin tutkijan lähestymistapa tai

asenne kehittävään toimintaan. Lisäksi Heikkinen esittää, että toimintatutkimuksessa on luontevaa käyttää niin kutsuttua *mixed methodia* eli yhdistää määrällisiä ja laadullisia menetelmiä. (Heikkinen 2007, 36—37).

### 3.2 Projektin toimintatutkimuksellinen luonne

Kuten johdannossa totesin, oli projektini tavoitteena kehittää kyseisen kouluyhteisön kirjallisuuden opetuksen käytänteitä ja menetelmiä itse osallistumalla toimintaan, samalla tarkastellen ja tutkien toiminnan seurauksia. Toimintatutkimuksen yleisesti hyväksytyt tavoitteet vastaavat erittäin tarkasti projektini tavoitteita, sillä projektin tavoitteet olivatkin alun perin muodostuneet käytännön toiminnan kehittämisen tarpeesta. Näin ollen tutkimukseni asettuu tieteellisellä kentällä vahvasti toimintatutkimuksen alueelle. Heikkinen tiivistää teoksessa *Toiminnasta tietoon* toimintatutkimuksen tavoitteet seuraavasti: ”Toimintatutkimuksessa tuotetaan tietoa käytännön kehittämiseksi. Siinä tutkitaan ihmisten toimintaa, ei esimerkiksi tulivuorenpurkausta tai koneen toimintaa. Järkipärisyyttä ja tavoitteellisuutta pidetään ihmisen lajityypillisinä piirteinä. Toimintatutkimuksessa kehitetään käytäntöjä entistä paremmiksi järkeä käyttämällä.” (Heikkinen 2007, 16.). Projektin luonne yhteisön toiminnan kehittämiseksi uusien menetelmien ja ajatusten pohjalta yhden lukukauden aikana kuuluu myös Heikkisen mukaan toimintatutkimuksen yleisiin periaatteisiin (Heikkinen 2007, 17.).

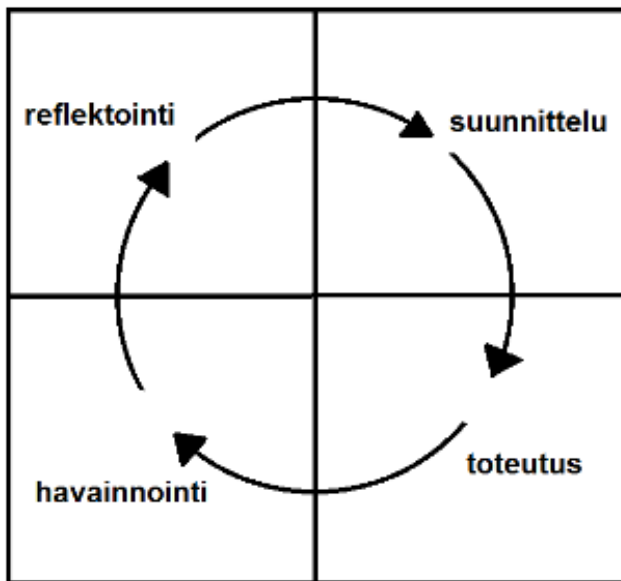
Projektini pääpaino oli luokkahuoneessa tapahtuvan lukupiirien kokeileminen ja kehittäminen, joka perustuu oppilaiden keskinäiseen kanssakäymiseen ja dialogiin. Heikkisen mukaan toimintatutkimus kohdistuukin nimenomaan sosiaaliseen toimintaan, jossa ihmiset suuntaavat toimintansa muihin ihmisiin ja ottavat heidät huomioon niin toimintaa suunnitellessaan kuin toimiessaan. (Heikkinen 2007, 16 -17.). Opetus- tai tarkemmin sanottuna opiskelumenetelmän kokeilu ja kehittäminen vaati luonnollisesti paljon keskustelua ja vuorovaikutusta opettajien sekä rehtorin välillä, joten vuorovaikutteisuus ja sosiaalisuus nousivat määrittäväksi teemaksi toimintaa tarkastellessa. Projektiin kuului myös koulukirjaston ja opetussuunnitelman uudistamista, jota suunniteltaessa ja toteutettaessa oli otettava huomioon myös koko koulun tarpeet ja lukupiirien ulkopuolelle jääneet opettajat. Projektini toteuttaminen vaati laajaa luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa yhteistyötä ja suunnittelua, näin ollen voidaan todeta, ettei kyse ollut pelkästään oman työn kehittämisestä, vaan osasta laajempaa toimintakulttuurin muutosta: ”Pienimuotoisimmillaan toimintatutkimus on oman työn kehittämistä. Työtehtävät edellyttävät kuitenkin lähes aina yhteistyötä muiden kanssa, ja siksi työn kehittäminen vaatii ihmisten välisen yhteistoiminnan ja

vuorovaikutuksen edistämistä. Se onnistuu harvoin ilman, että otetaan huomioon muiden tehtävät, koko organisaatio ja toimintaympäristö, joskus tarvitaan laajaa toimijoiden välistä keskustelua kehittämisen suunnasta ja keinoista. Näin toimintatutkimus laajenee yhteiskunnalliseksi ja poliittiseksi toiminnaksi, yhteisistä asioista neuvottelemiseksi.” (Heikkinen 2007, 17.).

Pääpaino projektissani ja sen analysoinnissa oli yksilötasolla, sillä pidin päiväkirjaa projektin etenemisestä, jossa pohdin omia havaintojani ja kokemuksiani palaverista, suunnittelusta, opetuksen etenemisestä, oppilaiden reaktioista ja toiminnan muutoksesta. Päiväkirjan pohjalta raportoin projektin eri vaiheista ja havaituista muutoksista kertomuksena. Heikkinen kuvaa toimintatutkimuksen raportointia seuraavasti: ”Tutkimusraportti kuvaa yksilön kokemuksia ja etenkin toimijan omia ajatteluprosesseja ja oppimista. Yksilötason lähestymistapaa suositaan kasvatustieteissä. Sen raportointiin soveltuu tapahtumien kuvaaminen kertomuksen avulla.” (Heikkinen 2007, 18.). Vaikka pääpaino olikin yksilötason analysoinnista, niin projektini aikana käyty runsas opettajien välinen keskustelu kirjallisuuden opetuksesta, antamani opettajien lisäkoulutus sekä tulevaisuuden suunnittelu osaltaan laajentavat toiminnan yksilön työn kehittämisestä kohti koko koulun kehittämistä.

### 3.2.1 Syklisyys

”Toimintatutkimukseen kuuluu syklisyys. Yhteen suunnitelmaan perustuvaa kokeilua seuraa kokemusten pohjalta parannettu suunnitelma. Toimintaa hiotaan useiden peräkkäisten suunnittelu – ja kokeilusyklien avulla. Näin muodostuu kokeilujen ja tutkimuksen vuorovaikutuksena etenevä spiraali.” (Heikkinen 2007, 19). Projektini täyttää syklisyyden tavoitteen hyvin selkeästi jo käytännön tasolla, sillä lukupiirit menetelmänä sisältävät syklisyyden ajatuksen. Lukukauden aikana luokissa käytiin läpi kaksi lukupiirien sykliä, joiden aikana ja välissä toimintaa tarkasteltiin sekä kehitettiin edelleen yhdessä luokkien opettajien kanssa.



**KUVIO 1.** Toimintatutkimuksen sykli (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007, 35)

Heikkinen, Rovio ja Kiilakoski kuvaavat sykliä (KUVIO 1) tarkemmin samaisessa teoksessa seuraavasti: ”Syklin vaiheet vuorottelevat kehämäisesti: Koulussa esimerkiksi suunnitellaan uusi tapa järjestää opetus, minkä jälkeen sitä kokeillaan käytännössä. Kokeilun aikana toimintatapaa havainnoidaan ja siitä kerätään havaintoaineistoa. Seuraavaksi toimintaa arvioidaan tai reflektoidaan, ja arvioinnissa syntyneet ajatukset ovat uuden kokeilun pohjana. Sykli voi alkaa mistä vaiheesta tahansa, ja usein sen alkua on mahdotonta paikantaa.” (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2007, 79). Projektin alkaessa keskusteluiden tavoitteeksi nousi toimimattomien käytänteiden ja kirjallisuuden opetuksen yleisimpien ongelmakohtien paikantaminen. Tällaisiksi nousi koulun kaunokirjallisuuden hajanaisuus ja epäjärjestelmällisyys sekä lastenkirjallisuuden tarjonnan laajuus. Heikkinen, Rovio ja Kiilakoski pitävätkin edellä mainittua hyvin yleisenä toimintatutkimukseen liittyvä ilmiönä: ”Sen lähtökohtana voi olla arkisessa toiminnassa havaittu ongelma, jota ryhdytään kehittämään joskus spontaanistikin. Tutkimus alkaa jonkin yksityiskohdan ihmettelystä ja toiminnan reflektioivasta ajattelusta, mikä sitten johtaa yhä laajempiin ja yleisempiin kysymyksiin.” (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2007, 78).

Toisaalta sykli lähti liikkeelle omista sekä kollegoiden havainnoista, toisaalta taas havaintojen yhteisestä reflektoinnista. Selkeänä aloituspisteenä pidän kuitenkin ensimmäistä suunnittelupalaveria rehtorin kanssa. Suunnitteluvaiheessa tutustuin alan kirjallisuuteen, muiden koulujen toimintamalleihin ja käynnissä oleviin projekteihin. Toin oman asiantuntijuuteni työyhteisöön, jonka pohjalta pyrimme kehittämään ja ratkaisemaan edellä mainittuja ongelmia. Seuraavassa vaiheessa toteutin suunnitelmaamme samalla havainnoiden sen toimivuutta

keskustelemalla sekä opettajien että oppilaiden kanssa. Tässä yhteydessä täytyy korostaa oppilaiden roolia palautteen annossa ja sitä kautta kehittämistyössä, sillä projektin pedagoginen tavoite oli kuitenkin opettajan työn kehittämisen ohella oppilaiden lukuinnon ja –strategioiden kehittäminen. Esimerkiksi uutta koulukirjastoa suunnitellessa oppilaiden palaute ja ideat olivat korvaamattoman tärkeitä, koska tarkoituksena oli luoda heidän käyttöönsä uusi oppimisympäristö. Keskustelut ja palaute toimivat välineenä reflektioon, jonka pohjalta suunniteltiin esimerkiksi uusi toimivampi lukupiirikierros.

Toimintatutkimuksesta puhuttaessa täytyy Heikkisen mukaan muistaa, että syklisyys on jatkuvaa, eikä toiminta lopu milloinkaan. Uutta parempaa käytäntöä seuraa aina seuraava sykli, jonka pohjalta kehitetään jälleen parempi käytäntö. Tämä johtuu siitä, että toimintaympäristö muuttuu jatkuvasti ja kehittämisen tavoitteen mukaisesti on toimintaa tarkasteltava jatkuvasti. Tutkijan on kuitenkin lopetettava työnsä jossain perustellussa vaiheessa, jotta toimintatutkimuksesta muodostuisi kokonainen kertomus. Kertomuksen hahmot ja käytänteet jatkavat kehittymistään myös tutkimuksen loputtua. (Heikkinen 2007, 29). Tätä ajatusta tukee myös toimintatutkimukseen liittyvä yleinen määritelmä: ”Toimintatutkimus on yleensä ajallisesti rajattu tutkimus- ja kehittämisprojekti, jossa suunnitellaan ja kokeillaan uusia toimintatapoja” (Heikkinen 2007, 17). Toimintatutkimuksella ei myöskään voida saada aikaa täysin valmiita malleja, jotka olisivat yleistettävissä ja siirrettävissä yhteisöstä toiseen. Menetelmät ja käytännöt jotka kehittyvät tietyssä koulussa, eivät sellaisinaan toimi halutulla tavalla toisessa. Toimintatutkimuksen tavoitteena ei siis voi pitää yleispätevien toimintaohjeiden tai tiedon muodostamista, vaan ainoastaan tietoa valitun menetelmän aikaan saamasta muutoksesta.

### 3.3 Toimija, tutkija vai toimintatutkija?

Toimintatutkimuksen tekijän rooli poikkeaa hyvin selkeästi perinteisen tutkijan roolista, sillä kuten edellä mainitsin, tutkija toimii osana tutkimaansa toimintaa. Tätä tapaa toimia kutsutaan *interventioksi*, jossa tutkija tarkoituksellisesti pyrkii samaan aikaan muutoksen tutkimuskohteessaan. Toimintatutkija on aktiivinen osa muutokseen tähtäävästä toiminnasta, eikä täten voi tarkastella toimintaa ulko- tai yläpuolelta. Näin ollen toimintatutkimukselta ei voida myöskään olettaa neutraalia otetta, sillä tutkija ja tutkimuskohde limittyvät toisiinsa toiminnan kautta. (Heikkinen 2007, 19—20).

Lähtösykäys projektille ja oma roolini projektissa muodostui hyvin selkeästi koulun arjessa kokemiini ongelmiin kirjallisuuden opetuksesta ja opettajankoulutuksessa saamieni uusien opetusmenetelmien ristiriidasta. Vieraillessani muissa kouluissa, joissa kirjallisuuden opetus oli toteutettu eri tavalla kuin työyhteisössäni, löysin käytännön muodon interventiolle. Koin, että työssä kokemani ongelmat voisivat olla korjattavissa muuttamalla kyseisen koulun yleisiä käytänteitä ja asenteita. Olin, yhdessä muiden opettajien kanssa, vuosia mukautunut vallitsevaan tilanteeseen ja käytänteisiin, mutta projekti loi mahdollisuuden muutokseen. Heikkisen mukaan toimintatutkimuksessa onkin kyse juuri tästä: ”Toimintatutkimuksessa pyritään valamaan uskoa ihmisten omiin kykyihin ja toimintamahdollisuuksiin, toisin sanoen voimaannuttamaan tai valtauttamaan (*empower*) heitä. Tutkija käynnistää muutoksen ja rohkaisee ihmisiä tarttumaan asioihin, jotta niitä voidaan kehittää heidän omalta kannaltaan paremmiksi.” (Heikkinen 2007, 20).

Kuten edellä totesin, toimintatutkija ei voi olla tutkimuskohteensa ulkopuolella eikä neutraali kohdetta tutkiessaan. Tämän tiedostaminen on ehdottoman tärkeää. Heikkisen mukaan perinteisesti tutkijaa on pidetty ulkopuolisena tarkkailijana ja syy-seuraus-suhteiden havaitsijana, mutta toimintatutkijan omat välittömät kokemukset ja havainnot toimivat tärkeimpinä tutkimusmateriaaleina. Tutkimuskohteen ja aineiston tarkasteleminen tapahtuu toimintatutkimuksessa sisältä päin, jolloin oma suhtautuminen ja kokemukset sisältyvät analysointiin. Toimintatutkimukseen liittyy myös vahvasti hermeneuttinen kehä, jonka periaate on myös syklinen. Toimintatutkija ymmärtää ja tulkitsee tutkimaansa kohdetta uudelleen ja uudelleen, vähittäin ymmärtäen sitä syvemmin. Heikkisen mukaan toimintatutkimusta onkin pidetty hermeneuttisena prosessina. (Heikkinen 2007, 20.).

Omien kokemusten tarkastelu ja hermeneuttinen lähestymistapa on toimintatutkimukselle välttämätöntä, sillä sosiaalisen kanssakäymiseen ja sitä seuraavan toiminnan muutokseen analysointiin ei voida käyttää pelkästään kausaalisuuteen perustuvia analysointitapoja. Ihminen ei toimi kuten esimerkiksi kemiallinen reaktio, jossa kahta ainetta sekoittamalla saadaan tietty reaktio aikaan, vaan ihmisten toimintaa tarkastellessa on pohdittava myös toimijoiden tarkoituksiperiä. Niin opetustilanteissa kuin opettajien välisissä keskusteluissakin ihmisten toimintaa saattaa menneisyyden lisäksi ohjata myös tulevaisuuden tavoite. Tällaista tutkimusta kutsutaan *intentionaaliseksi*. (Heikkinen 2007, 21.). Esimerkiksi oppilaan alhainen lukumotivaatio ja heikko osallistuminen ryhmätyöskentelyyn voidaan olettaa johtuvan aikaisemmista huonoista lukukokemuksista, jolloin voidaan muodostaa selkeä syy-seuraus-suhde menneisyyden ja nykyisen toiminnan välillä. Ohjaamalla ja seuraamalla tilannetta pidemmän aikaa voidaan kuitenkin havaita oppilaan tavoite pystyä vaikuttamaan esimerkiksi tulevaan kirja- tai ryhmävalintaan. Suhtautumalla luettavaan kirjaan tai ryhmään välinpitämättömästi oppilas pyrkii vaikuttamaan opettajan tuleviin

päätöksiin; saaden näin vapauden täysin itse valita kirjansa ja ryhmänsä. Saattaa olla myös, että oppilas ylipäättään työskentelee mieluummin yksin eikä täten edes yritä saada ryhmätyöskentelyä toimimaan.

### 3.4 Aineisto

Tutkimuksen aineisto muodostui syventävän projektin suunnittelusta, toiminnasta ja tarkastelusta. Projektin suunnittelu perustui alan kirjallisuuteen, joiden pohjalta teetin oppilailla erilaisia tehtäviä. Projektin edistymistä ja opetusmenetelmän toimivuutta tarkastelin pitämässä päiväkirjassa, jonka ajatuksia jälleen vertasin alan kirjallisuuteen ja teorioihin. Reflektion jälkeen kehitin toimintaani yhä paremmin vastaamaan henkilökohtaisia ja kohde koulun tarpeita. Näin toimintani perustui käytännön ja teorian diskurssiin syklissä.

Merkittäväksi aineistoksi tutkimusta tehdessä nousi myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, johon vertasin toiminnan aikaan saamia tuloksia ja kysymyksiä. Seuraavaksi esittelen lyhyesti aineistot, jotka muodostuivat toiminnan aikana.

#### 3.4.1 Päiväkirja

Keskeisimpänä aineistona tutkimuksessani on projektin aikana pitämäni päiväkirja. Aloitin päiväkirjan käyttämisen omien ajatuksieni ja projektin etenemisen taltioimiseen keväällä 2012, jolloin projektini hyväksyttiin Tampereen yliopiston toimesta. Kirjoitin tietokoneella päiväkirjaa säännöllisesti jokaisen projektipäivän jälkeen ja sen rakenne jäsentyy päivätasolla opetustoiminnan, suunnittelun ja yleisten ajatusten otsikoiden alle. Päiväkirjasta löytyy tarkkaa tapahtumien kuvausta oppitunneista, mutta myös laajempaa pohdintaa projektin etenemisestä. Päiväkirjan tyyli on reflektiivinen, sillä pohdin jatkuvasti omaa toimintaani ja sen seurauksia, enkä vain kuvaile tapahtumien etenemistä. Päiväkirjassa nousevat esiin myös omat tunteeni, niin onnistumisen ilo kuin epäonnistumisen tuskakin.

Omien ajatusten ja kokemusten muistiin kirjoittaminen oli erinomainen keino taltioda tuntemuksia projektin edetessä, sillä ilman päiväkirjaa niiden avaaminen tutkimuksessa olisi mahdotonta. Päiväkirjan pohjalta kirjoitin projektin raportin, jossa kuvaan tapahtumien etenemistä, omia kokemuksia ja pyrin määrittämään toiminnan aikaan saaman muutoksen ja sen seuraukset. Kirjoitin päiväkirjaan kuvailua suunnittelutyöstä, opetusmenetelmän toimivuudesta ja ongelmista, oppilaiden motivaatiosta ja suhtautumisesta kirjallisuuteen sekä luokkahuoneen ulkopuolisista

tekijöistä, kuten esimerkiksi työyhteisön asenteista projektia kohtaan. Päiväkirjan pohjalta pystyin palaamaan toiminnan eri vaiheisiin ja tarkastelemaan sitä yhä uudelleen tutkimuksen tasolla.

### 3.4.2 Oppilaiden tuotokset

Päiväkirjan lisäksi aineistona tutkimuksessa on oppilaiden lukupäiväkirjat sekä projektin päätyttyä oppilaille teetetty kysely. Pyysin oppilaiden vanhemmilta oikeuden käyttää edellä mainittuja tuotoksia tutkimukseni aineistona. Kaikkien oppilaiden kohdalla en lupaa saanut, ja heidän tuotoksensa onkin jätetty aineiston ulkopuolelle.

Lukupäiväkirjat toimivat erinomaisena aineistona lukupiirien ja kirjallisuuden opetuksen vaikutusten seuraamiseen. Oppilaat kirjoittivat lukupäiväkirjaansa koko syksyn ajan, joten niissä näkyy selvästi heidän taitojensa, toimintatapojensa ja asenteidensa muutos opiskelutaidoissa ja kirjallisuuden tuntemuksessa.

Tiedustelin kyselylomakkeella (LIITE 1) oppilaiden ajatuksia ja tuntemuksia projektin sisällöistä. Kyselyn tavoitteena oli saada vertailupohjaa omille ajatuksilleni ja päiväkirjamerkinnöille. Testasin kyselylomakkeen ensin yhdellä luokalla ja havaittuani sen selkeäksi oppilaille ja toimivaksi, teetin sen myös kahdella muulla luokalla. Projektin neljännesluokkalaiset eivät aikatauluongelmien takia vastanneet kyselyyn. Ohjeistin ja valvoin kyselyn itse, jotta ohjeistus olisi kaikille luokille sama ja epäselvyyksien ilmetessä voisin antaa lisää ohjeita. Tein selväksi oppilaille, sekä lomakkeessa että suullisesti, ettei kyseessä ole koe eikä vastaukset vaikuta heidän äidinkielen ja kirjallisuuden arviointiin. Tällä pyrin siihen, etteivät oppilaat luulleet saavansa parempaa arvosanaa vastaamalla kyselyyn positiivisemmin kuin mitä oikeasti ajattelivat. Samassa ohjeistuksessa kerroin lyhyesti myös, että tulen käsittelemään vastaukset anonymisti tutkimuksessani. Korostin myös oppilaille vastaamisen rehellisyyttä sekä sitä, että epäselvyyksien ilmetessä sai pyytää minulta apua.

## 3.5 *Voiko toimintatutkijaan luottaa?*

Kuten edellä esitin, toimintatutkimuksen raportointiin sopii mainiosti juonellinen kertomus, jossa olen itse kertojana. Tätä mieltä ovat myös Heikkinen ja Rovio: ”Toimintatutkimus etenee ajassa,



joten sen raportointiin sopii juonellinen kertomus, jossa tapahtumat selostetaan vaihe vaiheelta” (Heikkinen, Rovio 2007, 117). Kertomuksesta herää kuitenkin väistämättä lukijalle kysymys siitä, voiko kertojan kuvaukseen luottaa? Miten lukija voi varmistua siitä, että kertoja on todenmukainen ja kuvaa toimintaa kuten se on tapahtunut?

Heikkisen ja Rovion mukaan vastuu rehellisyydestä on tutkijalla: hänen on kerrottava rehellisesti tapahtumista juuri niin kuin ne itse on kokenut. Tutkija ei myöskään saa pitää omaa kertomustaan objektiivisena totuutena, johon ei voi lisätä mitään ja josta ei voi poistaa mitään. (Heikkinen, Rovio 2007, 119). Objektiivisen totuuden tavoittelun hylkääminen onkin yksi toimintatutkimuksen periaatteista, sillä tutkija muodostaa, yhdessä muiden toimintaan osallistuvien kanssa, kielen avulla todellisuuden, joka muuttuu jatkuvasti. Näin ollen tästä sosiaalisesta todellisuudesta ei ole edes mahdollista muodostaa mitään yleispätevää tietoa, vaan ainoastaan katsauksia ja tuokiokuvia. Universaalien totuuksien sijaan tietoa tuotetaan tilannesidonnaista tietoa toiminnasta, toimijoista ja olosuhteista. (Heikkinen, Rovio 2007, 114). Täytyy myös muistaa, että ihmiset kokevat yhteisen toiminnan aina erilalla, joten tutkijalla ja toimintaan osallistuneella henkilöllä voi olla täysin eriävät, mutta yhtä todelliset kokemukset. Näin ollen toimintatutkimuksen luotettavuutta täytyy analysoida eri näkökulmista kuin perinteisesti tieteessä on tehty. Projektissani oli hyvin monta eri toimijaa, joiden ajatuksia ja toimintaa tutkimuksessani pyrin ottamaan huomioon.

Tieteellä on pitkä kvantitatiivisen tutkimuksen historia, jonka tavoitteena on ollut objektiivisen ja puhtaan tiedon paljastaminen. Tiedon objektiivisuus kietoutuu vahvasti moderniin ajattelutapaan, jossa uskottiin olevan olemassa ihmisistä riippumattomia totuuksia. Modernin aikana tutkijan tehtävänä oli pysyä tutkimuskohteen ulkopuolella ja tarkastella sitä ikään kuin lintuperspektiivistä. Tällainen tutkimus sai usein osakseen kritiikkiä siitä, että tutkijat teorisoivat norsunluutorneissaan yhteiskunnan ilmiötä ymmärtämättä tutkimuskohdettaan käytännön tasolla. Varsinkin ihmistieteissä, kuten kasvatustieteessä, tällainen ulkopuolella pysyminen on ongelmallista ja käytännöstä vieraannuttavaa. Lähestyessä 1900-luvun loppua länsimaissa kulttuurissa tapahtui hiljalleen muutos modernista kohti postmodernia ja sama muutos näkyi Heikkisen ja Syrjälän mukaan myös tieteessä: ”Postmodernistinen lähestymistapa sen sijaan arvioi tutkimusta kokonaisvaltaisesti, joten myös tunteet ja esteettiset vaikutelmat ovat siinä tärkeitä” (Heikkinen, Syrjälä 2007, 145). Lähestymistavan laajentumisen lisäksi käsitys tieteestä ja tutkimuksen muodot ovat kokeneet muutoksen: ”Tieteellinen objektiivisuus on saanut rinnalleen laadullisen tutkimuksen ja raportoinnin muotoja, joissa tunnustetaan ja tunnustetaan tutkijan subjektiivisuus” (Heikkinen, Syrjälä 2007, 145). Toimintatutkimus voidaan nähdä osana tätä tieteen käytännön ja muodon muutosta, joka sinällään sopisi jo toimintatutkimuksen aiheeksi.

Vaikka olemme siirtyneet postmoderniin, niin Heikkisen ja Syrjälän mukaan yhä edelleen tutkimuksen luotettavuutta usein arvioidaan varsinkin luonnontieteistä tutuilla *validiteetin* ja *reliabiliteetin* käsitteillä. *Validiteetti* perustuu totuuden korrespondenssiteoriaan eli totta on sellainen väite, joka vastaa tosiasioiden tilaa eli on vastaavuussuhteessa tosiasioihin. *Reliabiliteetillä* sen sijaan viitataan tutkimuksen toistettavuuteen eli tieteellisten tulosten pysyvyyteen ja alttiuteen satunnaisvaihteluun. (Heikkinen, Syrjälä 2007, 145). Edellä mainitut perinteiset luotettavuuden mittarit eivät sovellu toimintatutkimukseen, sillä sosiaalisessa toiminnassa ihmiset itse rakentavat todellisuuden ympärilleen ja tutkija on itse rakentamassa tätä todellisuutta. Tällöin on mahdotonta verrata mihinkään ulkopuoliseen totuuteen. Myöskään toistettavuus ei tule kysymykseen, sillä toimintatutkimuksen tarkoituksena ei ole toisintaa vaan muuttaa todellisuutta (Heikkinen, Syrjälä 2007, 148).

Heikkinen ja Syrjälä suosittelevat toimintatutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa siirtymistä *validiteetistä* norjalaisen kasvatuspsykologin Steinar Kvalen esittämään *validointiin* (*validation*): ”validoinnilla tarkoitetaan prosessia, jossa ymmärrys maailmasta kehkeytyy vähitellen. Taustalla on ajatus siitä, että inhimillinen tieto maailmasta perustuu kielen välityksellä tapahtuvaan tulkintaan. Koska tulkinta on sidoksissa aikaan ja paikkaan sekä kieleen, jokainen tulkinta voidaan tulkita uudelleen. Totuus on näin jatkuvaa neuvottelua, keskustelua ja dialogia, eikä se ole koskaan lopullisesti valmis”. Heikkinen, Syrjälä 2007, 149). Kvalen ajatusten pohjalta Heikkinen ja Syrjälä ehdottavat viisi periaatetta toimintatutkimuksen arvioimiseksi. Ne ovat

- historiallinen jatkuvuus,
- reflektiivisyys,
- dialektisuus,
- toimivuus
- ja havahduttavuus.

Heikkinen ja Syrjälä kuitenkin korostavat, ettei arviointikriteerejä voi erottaa toisistaan, sillä ne limittyvät väistämättä toisiinsa toiminnassa. He myös huomauttavat, ettei toimintatutkimusta voi arvioida kriteeri kerrallaan, kuten tieteessä on ollut pitkään tapana. (Heikkinen, Syrjälä 2007, 149).

## 4 PROJEKTIN KUVAUS

Kuten tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä luvussa totesin, on esitetty että toimintatutkimus tehtäessä ja arvioitaessa on hylättävä tutkijan objektiivisuuden vaatimus. (Heikkinen, Rovio 2007 117). Näin ollen toimintatutkimuksen raportoinnissa tutkijan omaa roolia ja suhdetta tutkimuskohteeseen ei voi sivuuttaa, vaan se on merkittävä osa itse tutkimusta. Heikkinen ja Syrjälä myös korostavat, että toimintatutkijalle on myös hyvin tärkeää tutkimuskohteen historian ja valitsevan toimintakulttuurin tutkiminen. (Heikkinen, Syrjälä 2007, 149). On myös esitetty, että toimintatutkimus on luonteeltaan hermeneuttista, jolloin tutkijan tietämys tutkimuskohteesta kehittyy vaiheittain. (Heikkinen 2007, 20).

Analyysiä tehdessään toimintatutkijan tulee siis selvittää sekä tutkimuskohteen että henkilökohtainen historia ja suhde tutkimuskohteeseen, sillä ne vaikuttavat projektin etenemiseen. Mielestäni on välttämätöntä avata omia kokemuksiani ja ajatuksiani kirjallisuudesta sekä sen opettamisesta, jotta projektin motiivit ja taustavaikuttajat selkeytyvät. Tällaisia taustavaikuttajia ovat esimerkiksi oma historiani oppilaana, opiskelijana ja opettajana. Heikkinen kirjoittaakin, että reflektiivisen ajattelun, jota pidetään toimintatutkimuksen yhtenä ehtona, avulla ”ihminen tarkastelee omia ajatussisältöjään, kokemuksiaan ja itseään tajuavana ja kokevana olentona” (Heikkinen 2007, 34.) Heikkisen mukaan refleктоimalla ja tuntemalla itsensä tutkija ”etääntyy itsestään ja näkee oman toimintansa ja ajattelunsa uudesta näkökulmasta. Hän pyrkii ymmärtämään omaa ajatteluaan ja toimintaansa ja katso itseään ikään kuin ”ylimääräisellä silmällä”. (Heikkinen 2007, 34.). Avaamalla ja refleктоimalla kirjallisuuden merkitystä itselleni, pystyn selkeämmin näkemään oman toimintani suhteessa projektin tavoitteisiin ja toteutumiseen.

## 4.1 Yleistä syventävästä projektista

Tampereen yliopiston Kasvatustieteen yksikön luokanopettajakoulutuksen kotisivulla lueteltiin 2013 poistuneen opetussuunnitelman kuvauksessa syventävän projektiharjoittelun tavoitteiksi seuraavat kohdat:

*Syventävien projektiopintojen tavoitteena on opettaja-asiantuntijuuden edelleen kehittyminen ja teoreettisten perusteiden vahvistuminen ammatillisissa ratkaisuisissa sekä tutkimuksellisen projektin suunnitteleminen ja toteuttaminen.*

*Jakson aikana*

- opiskelija kehittää ja syventää pedagogista näkemystään ja tutkivaa otettaan.
- opiskelija syventää valitsemaansa opintopolkua (esim. oppimistutkimus, matematiikkakasvatus, taidekasvatus jne.) kasvatuskontekstissa.
- opiskelija ymmärtää pedagogisten ilmiöiden monitasoisuuden ja teoreettisen haastavuuden henkilökohtaisessa tutkimusperustaisessa projektissaan.
- opiskelija kehittyy oppimisedellytysten kartoittamisessa, opetussuunnitelman soveltamisessa ja opetuksen kehittämisessä.
- opiskelija kehittyy didaktisten ongelmien tutkijana.

Pääsääntöisesti luokanopettajaopiskelijat kehittelevät syventävän projektinsa yhdessä Kasvatustieteen yksikön opettajankoulutuksen ja Tampereen yliopistoon kuuluvan Normaalikoulun henkilökunnan kanssa. Toinen vaihtoehto syventävän projektin ideointi on opiskelijalähtöinen, jolloin projekti suoritetaan jossain muualla kuin Normaalikoululla. Jälkimmäisessä vaihtoehdossa voidaan olettaa, että projektille on valitussa työympäristössä usein selkeä tarve ja tilaus, koska idea on todennäköisesti kummunnut käytännön ongelmista tai kehittämistavoitteista, kuten minun kohdallani tapahtui.

## 4.2 Projektin alkusysäys

Projektini suunnittelu lähti liikkeelle keväällä 2012, kun keskustelimme koulun rehtorin kanssa kirjallisuudesta ja sen merkityksestä lasten oppimisenestykseen. Olimme yhtä mieltä siitä, että lukeminen on tärkein yksittäinen taito, jota peruskoulun tulisi kehittää koko koulupolun läpi. Saimme idean rehtorin kanssa, että suorittaisin syventävän projektini koulun kirjallisuuden opetusta kehittäväna toimintana.

Kyseinen koulu on alakoulu, jossa oli n.430 oppilasta ja 26 opettajaa. Koulu on rakennettu vuonna 1950 -luvulla ja on arkkitehtuuriselta rakenteeltaan hyvin tyypillinen tuon ajan kivikoulu pitkinä käytävineen ja suorakulmaisine luokkahuoneineen. Koulu oli viimeksi täyden remontin ja

lisärakentamisen kohteena vuosina 1990 -1991, joten koulusta ei löydy tämän päivän rakenteellisia hienouksia tai muokattavia opetustiloja. Tällaisissa kouluissa pedagogisia ratkaisuja usein rajoittavat suuret kiviseinät, joita ei kovinkaan helposti saada siirtymään. Tämä asettaa henkilökunnalle haasteen koulua kehittäessä, sillä tilojen muuttamisessa toiseen tarkoitukseen tarvitaan usein varsin luovia ratkaisuja. Koulusta ei myöskään löydy riittävästi tiloja eriyttämiselle ja pienryhmä työskentelyyn. Tilannetta ei helpota se, että kyseinen paikkakunta on muuttovoittoista aluetta ja oppilasmäärät ovat nousseet selkeästi viimeiset vuodet eikä muutosta ole tämän osalta näkyvissä. Koulun opettajakunta on varsin heterogeeninen sekä ikärakenteeltaan että koulutuspaikoiltaan. Koulun toimintakulttuuriin 2000-luvulla on kuulunut merkittävästi koulun kehittäminen erilaisten projektien ja tiimityöskentelyn avulla.

Esitellessäni projektini alustavaa suunnitelmaa ja hakemusta toukokuussa 2012 projektin ohjaajalle Pirjo Kuljulle FT, joka toimii Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikön äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina, hän suositteli tutustumaan Louise Rosenblattin transaktioteoriaan ja esitteli minulle lyhyesti kirjallisuuden opetusta käsitteleviä teoksia. Projektin suunnittelun kannalta merkitseväksi teokseksi nousi Kuljun suosittelema *Kulmakivi – Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*, josta löysin varsinkin projektini opetusosan suunnitteluun niin teoreettisen lähtökohdan kuin käytännön vinkkejäkin. Kulju myös ohjasi tutustumaan kirjallisuuden opetuksen pioneerin Helena Linnan tuotantoon, sekä vuonna 2008 ilmestyneeseen Satu Mattilan, Minttu Ollilan ja Teresia Volotisen kirjoittamaan *Lukupiirin lumo* teokseen. Edellä mainittujen teosten ja omien kokemusteni pohjalta aloin muodostamaan kirjallisuuden opetuksen teoreettista ja didaktista pohjaa, joiden kautta projektin käytännön tavoitteet ja menetelmät muodostuivat.

### 4.3 Projektin tavoitteet

Projektin tavoitteena oli koulun kirjallisuuden opetuksen kehittäminen ja sen kautta lasten lukuinnon nostaminen. Koulun pitkäaikaiseksi tavoitteeksi asetimme lukuvuoden 2015-2016, johon mennessä koulussa tulisi olla yhtenäinen linja ja käytäntö kirjallisuuden opetuksessa. Projektini toimi ikään kuin pilottivaiheena pidemmälle kehitykselle. Yhdessä rehtorin kanssa suunnittelimme kolme eri kehitettävää osa-aluetta, jotka nivoutuvat arjen koulutyössä yhteen. Projekti rakentui 1) koulukirjaston, 2) opetussuunnitelman ja 3) kirjallisuuden opetuksen menetelmien kehittämisen

ympärille. Projektin osa-alueiden voidaan nähdä yhtyvän transaktioteoriaan, sillä niiden kehittäminen saisi aikaan koulussa lukemiselle tilaa (kirjasto), aikaa (opetussuunnitelma) ja tilanteen (lukupiirit).

Koulukirjastosta muodostui koko projektin näkyvin ja konkreettisin muutos, koulun uusi hengittävä sydän. Viimeiset vuodet koulun kirjat ovat sijainneet epämääräisesti ympäri koulua ja minkäänlaista listaa niistä ei ole olemassa. Koulussa oli oma kirjasto, mutta käytännössä tila toimi säilytystilana eikä oppilaiden koulukirjastona. Ehdotin rehtorille koulun ylimmän kerroksen aulaa, joka oli menneinä vuosina toiminut välillä näyttelytilana välillä varaston jatkeena. Myöntävän vastauksen jälkeen koulukirjaston uudistaminen lähti liikkeelle koulun kirjojen keräämisestä ja inventaariosta elokuussa 2012. Tavoitteenani oli luoda koulukirjastosta lapsille miellyttävä ja helppokäyttöinen paikka, josta jokainen kantaisi vastuuta. Tärkein periaate on se, että kirjasto on avoin tila, jossa lapset osaavat itse toimia sääntöjen mukaisesti ilman aikuisen jatkuvaa valvontaa.

Toinen osa syventävää projektiani oli koulukohtaisen kirjallisuuden opetuksen opetussuunnitelman uudistaminen. Opetussuunnitelman uudistaminen luo pohjaa sille, että oppilaiden lukuinto saadaan nousemaan ja koulussa voidaan luoda mahdollisuuksia yhteisille lukukokemuksille. Koulukohtainen opetussuunnitelma hyvin suunniteltuna ja toteutettuna on opettajille työkalu, jonka pohjalta voidaan koko opetusta kirjalistaa, joihin opettaja voi tukeutua kirjoja lapsille valitessaan. Listat sisältävät sekä koko koulua koskevan yhteisteokset että oppilaiden lukuharrastusta tukevan lukudiplomin. Opetussuunnitelman uudistamiseen liittyi myös kaikki se keskustelu ja opettajille tarjoama koulutus, jotka tähtäsivät kirjallisuuden aseman nostoon koulussa. Koulun henkilökunnan tulee ymmärtää ja sitoutua koulukohtaisen opetussuunnitelman sisältöihin, joten opettajien on ymmärrettävä, mistä lukupiiritoinnissa on kyse.

Projektin merkittävin ja samalla tutkimuksessani vaikeimmin analysoitavissa oleva osa oli käytännön opetusmenetelmien uudistaminen. Merkittävimmän siitä tekee se, että käytäntö aina haastaa ja testaa valitut teoriat. Vaikka valitsemani teoriat ja opetusmenetelmät ovatkin kehitetty käytännön kokemuksen ja testaamisen avulla, niitä ei voi ottaa käyttöön sellaisenaan, vaan opettajan on aina pystyttävä muokkaamaan ja painottamaan omaa opetustaan ryhmän sekä tilanteen mukaisesti. Teorian ja käytännön yhdistämiseen vaikuttaa aina yhteisössä vallitseva ilmapiiri ja toimintakulttuuri. Täytyy myös muistaa, että mikään menetelmä ei ole ainoa oikea ratkaisu opetuksen ja oppimisen haasteisiin.

Opetusmenetelmien toimivuuden tai toimimattomuuden analysoinnin vaikeaksi tekee se, että lukupiirien toiminta tapahtui oppilaiden sosiaalisessa kanssakäymisessä ja heidän ajatuksissaan.

Oppilaiden työkaluina käytössä olleet lukupäiväkirjat toki toimivat myös aineistona harjoitteiden ja menetelmien toimivuudesta. Oppilaiden mielipiteistä ja kokemuksista lukupiireistä teetettiin myös kysely, jonka tuloksiin palaan myöhemmin. Pääosin lukupiirien toiminnan analysointi perustuu siis omiin ja kollegoiden kokemuksiini ja havaintoihin, jotka kirjasin muistiin jokaisen pidetyn tunnin jälkeen.

Lähtökohtana tuntien suunnittelussani oli kirjallisuuden opetuksen teokset ja oppaat kuten esimerkiksi *Lukupiirin luno* (Mattila, Ollila & Volotinen 2008) ja *Lukuonni* (Linna 1999), joista valitsin pääperiaatteet ja harjoitteet lukupiiritoiminnalle. Koska käytin soveltaen edellä mainittujen teosten harjoitteita, on niihin usein mahdoton viitata tarkasti. Monet käyttämästäni tehtävistä ovat myös yleisesti tunnettuja kirjallisuuden opetuksessa. Kyseiset teokset perustuvat pitkälti Louise Rosenblattin lukemisen transaktioteoriaan, sillä niissä korostetaan lukemisen sosiaalista ominaisuutta. Suunnittelun jälkeen testasin niitä käytännössä oppilaiden kanssa ja analysoin toimintaa päiväkirjassa. Kävin myös päivittäin keskusteluja luokkien opettajien kanssa siitä mikä toimii ja mikä ei. Koska projektissa oli mukana neljä eri luokkaa, pystyin kokemusten ja analysoinnin pohjalta valmistautumaan seuraavaan tuntiin paremmin jopa saman päivän sisällä.

Oppilaat lukivat projektin aikana kaksi teosta, joten itselläni ja kollegoillani oli mahdollisuus käyttää aikaisempia kokemuksia hyväksi myös pidemmällä aikavälillä, aivan kuten opettajan työssä jatkuvasti tehdään. Voidaan siis todeta, että toimintatutkimuksen periaatteet ja hermeneuttinen kehä toteutui projektissa hyvin selkeästi ja huipentui projektin osalta pro gradu - tutkielmaani. Kirjallisuuden opetuksen osalta ymmärrykseni tietenkin syvenee yhä edelleen, koskaan saavuttamatta täydellistä ymmärrystä.

#### ***4.4 Lukupiirien tavoitteet***

Opetuksen tavoitteena oli tietenkin ensisijaisesti oppilaiden taitojen, tietojen ja kiinnostuksen kehittäminen. Tavoitteet jakautuvat kolmeen osaan, jotka ovat oppilaan käytännön toiminnassa osittain keskenään päällekkäisiä ja yhteneväisiä, mutta projektin suunnittelun ja analysoinnin helpottamiseksi jaoin ne seuraavasti: 1) sosiaaliset taidot, 2) opiskelutaidot ja 3) kirjallisuuden tuntemus.

Tavoitteiden välillä voidaan todeta hierarkiaa, sillä lukupiiritoiminnassa perimmäinen tavoite tietysti on lukeminen ja tutustuminen kirjallisuuteen, mutta lukupiirissä toimiminen edellyttää sosiaalisia taitoja ja niiden harjoittelua. Opiskeluun liittyvät taidot, kuten muistiinpanojen tekeminen voidaan nähdä välineenä lukemisen ja kirjallisuudesta keskustelun välillä. Toisaalta tavoitteiden hierarkia voidaan laajemmassa kasvatuksellisessa kehyksessä kääntää myös siten, että opetuksen ja kasvatuksen perimmäisenä tavoitteena voidaan pitää lapsen sosiaalisen kehityksen tukeminen ja monipuolinen harjoittaminen. Näin ajatellessa voidaan kirjallisuus nähdä rakennusmateriaalina, josta rakennetaan ryhmän yhteisiä sosiaalisia kokemuksia. Jakamalla ryhmän kokemuksia luokalle ja luokasta toiseen voidaan parhaimmassa tapauksessa päästä tilanteeseen, jossa lukemisesta ja kirjallisuudesta on tullut koko yhteisön yhteistä omaisuutta.

Kuten aikaisemmin totesin, tavoitteiden taidot ilmenevät ja kehittyvät lasten toiminnassa samanaikaisesti, joten hierarkia on siinä mielessä teennäinen rakennelma. On kuitenkin ehdottoman tärkeää, että opetusta suunnitellessa opettaja pohtii ja tarkastelee sitä, mihin toiminnalla ollaan pyrkimässä. Itse uskon, että oppilaiden kehitystä ja taitoja ei voi erotella toisistaan tai olettaa niiden kehittyvän lineaarisesti kohti asetettuja tavoitteita. Toiminnan tulee kuitenkin olla tavoitteellista ja monipuolista, eikä vain esimerkiksi supistettu luettujen kirjojen määrään. Tarkastelen tavoitteita tarkemmin seuraavaksi.

#### 4.4.1 Sosiaaliset taidot

Koska lukupiireissä on tarkoituksena keskustella kirjoista, on sosiaalisten taitojen harjoittelu ehdottoman tärkeää. Sosiaaliin taitoihin vaikuttaa tietysti paljon lapsen persoonaan liittyvät seikat, kuten esimerkiksi ujous tai ulospäinsuuntautuneisuus. Persoonallisista ominaisuuksista huolimatta on olemassa myös taitoja, joita jokainen voi harjoitella ja kehittää omassa viestinnässään, kuten esimerkiksi katsekontakti ja toiselle puheenvuoron antaminen. Sosiaaliseen kanssakäymiseen vaikuttaa erittäin vahvasti ryhmän ja luokan ilmapiiri sekä se, kuinka hyvin oppilaat tuntevat toisensa. Avoin ja positiivinen ilmapiiri luo mahdollisuuden sille, että kaikki oppilaat uskaltavat kertoa mielipiteensä luetusta ja kommentoida toisten ajatuksia. Opettajan tulee muistuttaa lapsia siitä, että kirjallisuudesta puhuttaessa ei ole väärä vastauksia, vaan ainoastaan erilaisia mielipiteitä.

Ryhmätyöskentelyyn vaikuttaa myös se, millaisia rooleja lapset tietävät ja osaavat käyttää toimiessaan vertaistensa kanssa. Usein ryhmän kesken tehtävät jakautuvatkin siten, että jokainen



ottaa tutun roolin ja sen myötä osansa ryhmätyöskentelystä, kuten esimerkiksi ns. ”hyvän piirtäjän” vastuulle jää ryhmätyön kuvittaminen. Opettajan tulisi pitää huolta siitä, että jokainen oppilas tutustuu erilaisiin rooleihin ja työskentelee monipuolisesti yhteisen työn vuoksi. Eri roolit ja tavat toimia ovat harjoiteltavissa, mutta omatoimisesti lapset eivät useinkaan niitä kokeile.

#### 4.4.2 Opiskelutaidot

Jotta oppilas pystyy toimimaan lukupiirin ehtojen ja sääntöjen mukaisesti, hän tarvitsee monipuolisia opiskelutaitoja ja -tekniikoita. Tärkeimpänä yksittäisenä taitona voidaan varmasti pitää muistiinpanojen tekemistä, sillä lukemishetkestä ryhmäkeskusteluun saattaa kulua useampikin päivä. Muistiinpanojen tekemistä opetettaessa tulee opettajan kuitenkin muistaa se, että tapoja muistiinpanojen tekemiseen useita lukuisia. Opettaja ei voi kaventaa opetustaan vain yhteen tapaan tehdä muistiinpanoja, koska esimerkiksi osalle oppilaista piirtäminen on luontevampi tapa esittää omia ajatuksiaan ja tunteitaan. Kuten sosiaalisten taitojenkin kohdalla, tulisi opettajan esitellä ja mallintaa erilaisia tapoja tehdä muistiinpanoja sekä vaatia oppilaita kokeilemaan niitä. Näin oppilaat löytävät oman tavan toimia ja oppivat myös käyttämään erilaisia taitoja erilaisissa tilanteissa.

Ennen kuin oppilas pystyy muodostamaan kirjallisia tai kuvallisia muistiinpanoja omista ajatuksistaan on oppilaan tiedostettava, että hän on ajatteleva olento, jonka ajatukset ovat yhtä tärkeitä kuin kenen tahansa muun. Oppilaiden kanssa tulee käydä läpi erilaisia tapoja ajatella mallintamalla, sillä niitä on lähes mahdoton määritellä sanallisesti.

Kuten edellä mainitsin, kirjallisuudesta keskusteltaessa opettajan tulisi painottaa jokaisen oppilaan ajatusten olevan tärkeä ja arvokas. Ajatusten ja mielipiteiden perustelu on ehdottoman tärkeä taito, jonka avulla muut ihmiset voivat arvostaa eriävää tapaa ajatella. Lapsilla on paljon mielipiteitä ja ehdotuksia, mutta harvoin osaavat perustella niitä aikuisten silmin vakuuttavasti. Kirjallisuutta käsitellessä opettajan tulee painottaa sitä, että kaikkien ei tarvitse olla samaa mieltä tai pitää luetusta kirjasta, mutta mielipide pitää osata perustella. Opettaja ei saa hyväksyä kirjan (tai minkään muunkaan) huonoksi haukkumisen perusteluksi tyypillistä ”emmäätiä” vastausta. Perustelua täytyy harjoitella ja opettajan mallinnus on tässäkin tärkeässä roolissa.

#### 4.4.3 Kirjallisuuden tuntemus

Kirjallisuuden tuntemus pitää sisällään jo se oletuksen, että oppilas on lukenut useita erilaisia teoksia ja pohtinut niiden ominaisuuksia. Kapea tai rajoittunut kirjallisuuden tuntemus tulee usein esiin oppilaiden valitessa itse lukukirjoja: luettavaksi valitaan teoksia, jotka esimerkiksi elokuvista tuttuja tai tietyn tutun kirjailijan tekemiä. Tietyissä tapauksissa myös genreuskollisuus, kuten esimerkiksi rajoittuminen vain *Pollux* –kirjojen lukijaksi voidaan nähdä kapeana kirjallisuuden tuntemuksen ilmiönä. Yhdestä genrestä tai kirjasarjasta innostuminen ei tietenkään sinällään ole paha tai haitallinen ilmiö, mutta oppilaan kieltäytyessä lukemasta mitään muuta alkaa se jo vaikuttamaan hänen kirjallisuuden opiskeluunsa.

Tavoitteena projektillani oli laajentaa oppilaiden kirjallisuudentuntemusta siten, että tarjolla oli aina sekä klassikoita että uutuuksia kotimaasta ja maailmalta. Mielestäni opettajan malli on tässäkin kohdassa hyvin tärkeä, sillä antamalla mallin monipuolisesta ja kokeilevasta lukijasta opettaja raottaa oppilaille sitä seikkailujen maailmaa, jossa lukija parhaimmillaan harhailee.

#### 4.5 Lukupiirien sisältö

Lukupiirien keskeinen ajatus on se, että oppilas on lukemisen keskiössä aktiivisena ja innokkaana osallistujana, jolle lukeminen on muutakin kuin koulussa tehtävä pakko. Lukeminen nähdään lukupiireissä transaktioteorian mukaisesti toimintana, johon vaikuttaa luettavan teoksen lisäksi vallitseva ympäristö, muuta ryhmäläiset ja lukijan suhde lukemiseen. Lukijan suhteeseen vaikuttaa muun muassa aikaisemmat kokemukset, mieliala, tunteet ja luokan yleinen asenneilmapiiri. Tärkeää lukupiireissä onkin juuri se, että oppilaat oppivat muodostamaan ja tuomaan julki omia ajatuksiaan sekä tulkintojaan. Tämä tavoite edellyttää yhden ja ainoan, niin sanotusti oikean, tulkinnan etsimisen hylkäämistä. Yhden tulkinnan ja mielipiteen tilalle saadaan näin mahdollisesti iso määrä erilaisia ja vertailukelpoisia tulkintoja, joiden varaan kirjallisuuskeskustelu voi muodostua. Oikean tulkinnan tavoittelun hylkääminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lukupiireissä vallitsisi löysä ”kaikki käy” –ajattelu, vaan oppilaiden on aina perusteltava mielipiteensä. Lukupiireillä voidaan näin ollen olevan myös kansalaiskasvattamisen tavoitteita, sillä sen toiminta perustuu mielipiteen vapauteen, mutta myös sen perusteluun.

Jotta lukupiirit toteutuisivat teorioiden ja tavoitteiden mukaisesti, on oppilaiden vuorovaikutus- ja opiskelutaitoja harjoitettava. Lukupiiriläisten on tunnettava toisensa ja pystyttävä tasapuoliseen keskusteluun. Näihin tavoitteisiin päästäkseen on opettajan teetettävä oppilaiden kanssa paljon ryhmäyttäviä harjoitteita ja kiinnitettävä huomiota oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen myös lukupiirien aikana sekä niiden jälkeen. Lukupiireihin osallistuminen täysvaltaisena jäsenenä vaatii oppilaalta myös monia erilaisia opiskelutaitoja, kuten esimerkiksi ydinkohtien poiminta, muistiinpanojen luominen, ajatusten tiivistäminen ja edellä mainittu argumentointi. Myös näitä taitoja on harjoitettava oppilailla, sillä niitä ei välttämättä opettajajohtoisessa opiskelussa tarvita samassa määrin.

Kirjallisuuden peruskäsitteiden hallinta on myös ehdoton ehto sille, että oppilas pystyy toimimaan lukupiireissä. Näiden käsitteiden, kuten esimerkiksi juoni, päähenkilö ja kertoja, opettaminen on lukupiireissä vaiheittaista ja aineistolähtöistä. Luettua kirjaa käsitellään eri näkökulmista opettajan asettaman suunnitelman mukaisesti. Oppilaalta ei siis vaadita heti kaikkien termien käyttämistä, vaan lukupiiritapaamiset ja keskustelut rakentuvat usein jonkun tietyn termin ympärille. Termien käyttöä ja hallintaa todennetaan keskusteluiden lisäksi oppilaiden lukupäiväkirjoissa, joihin he merkitsevät koko lukuprosessin aikana ajatuksiaan ja tekevät opettajan asettamia tehtäviä.

#### 4.5.1 Alkulämmittely

Lukuvuoden kahden ensimmäisen viikon aikana projektissa mukana olleet opettajat kehittivät oppilaidensa keskustelu- ja ryhmäytötaitoja teettämällä heillä erilaisia harjoitteita. Tarjosin opettajille *Lukupiirin lumo* –kirjasta (ks. sivut 43–68) vuorovaikutusharjoitteita, joista he valitsivat luokillensa parhaiten sopivat. Harjoitteiden tavoitteena oli ensinnäkin tutustuttaa lapset toisiinsa ja ryhmäyttää heidät kesäloman jäljiltä, sillä mitä paremmin lapset tuntevat toisensa, sitä paremmin he myös työskentelevät yhdessä. Toinen tavoite oli opetella sosiaalisia taitoja, kuten esimerkiksi katsekontaktia ja toisen ihmisen ajatuksien kuuntelua. Ryhmäyttämisestä oli opettajien mukaan selkeästi hyötyä ja he kokivat, että harjoitteet toimivat oivana tapana aloittaa lukuvuosi. Projektin edetessä havaitsin selkeästi ryhmädynamiikan ja luokkahengen vaikutukset lukupiirien toimintaan. *Lukupiirin lumossa* neuvotaankin teettämään kyseisiä harjoitteita läpi kouluvuoden, sillä vuorovaikutustaidoissa on aina kehitettävää.

Ennen varsinaisten lukupiirien alkua oppilaat harjoittelivat vuorovaikutustaitojen lisäksi runsaasti opiskelutaitoja ja kirjallisuuden peruskäsitteitä. Opiskelutaidoista harjoitimme oppilailla

oman ajattelun tarkastelua ja niiden muistiin kirjaamista, erilaisia kysymyksiä ja kysymyksen asettelua, omien mielipiteiden perustelua, ajatuskartan luomista, juonikaavion sekä johtopäätösten tekemistä. Näiden harjoittamiseen käytin apuna *Lukupiirin lumon* ja *Lukuonnen* (ks. sivut 176—201) harjoitteita muokkaamalla niitä tilanteeseen ja ryhmään sopiviksi. Kirjallisuuden peruskäsitteistä kävimme läpi pää- ja sivuhenkilöt, tapahtuma-ajan ja -paikan sekä kerronnan erilaisia muotoja.

#### 4.5.2 Kirjamaistiaiset

Sopivan kirjan löytäminen on erittäin tärkeää lukuprosessia käynnistettäessä. Lapselle, samoin kuin aikuisellekin lukijalle, liian vaikea tai epäkiinnostava kirja ei tietenkään innosta lukemaan teosta saati sitten syventymään sen teemaan. Merkittävä lukumotivaatioon vaikuttava seikka on kirjallisuuden opetuksen tutkijoiden (ks. esimerkiksi Linna 1999, 18) mukaan todettu olevan tapa, jolla luettava teos valitaan. Tutkijoiden mukaan lapsen mahdollisuudella itse valita luettavansa on suuri merkitys lukuinnon kannalta. Perinteisesti suomalaisessa alakoulussa on lasten kirjavalinnat tehnyt opettaja, jolloin valittu teos tulee oppilaalle ikään kuin ylhäältä päin päätettynä pakkona. Kirjallisuuden kaanonissa on tietenkin teoksia kuten esimerkiksi Aleksis Kiven *Seitsemän veljestä*, joiden nähdään olevan teoksia joita kaikkien koululaisten tulee lukea, mutta ainoana tapana valita oppilaille luettavaa on opettajan valinta lukuintoa laskeva. Toinen ääripää on täysi valinnan vapaus, mutta sopivan haastavan ja mielenkiintoisen lukemisen löytäminen tuottaa oppilaille usein haasteita.

Vapauden ja kontrollin välimaastoon on kehitetty menetelmä nimeltään kirjamaistiaiset (em. 111—113), jossa opettaja on etukäteen valinnut oppilaille sopivia teoksia, joista oppilaat tekevät omat valintansa. Teosten sopivuuteen vaikuttavat muun muassa oppilaiden ikä, sukupuoli, lukutaito, motivaatio, käytettävissä oleva aika ja mahdollisesti käsiteltävä kirjallisuuden aihe kuten esimerkiksi genre. Valintaan liittyy vahvasti opettajan tuntemus ryhmästä ja sen jäsenten asenteesta lukemiseen. Esimerkiksi projektissani valitsin yhdelle luokalle Roald Dahlin lukupiirikierroksen teemaksi, sillä tiesin Dahlin olevan heille entuudestaan tuttu. Dahlin tuotannosta valikoin kuusi eri teosta siten, että sieltä löytyi esimerkiksi helppolukuinen *Jaakko ja jättipersikka* ja haastavampi *Matilda*. Muille ryhmille valikoin 6 erilaista teosta, joiden koin olevan sopivan monipuolisia, haastavia ja houkuttelevia. Maistiaisten valintoja tehdessä käytin apuna Netlibriksen *Kunnarin* ja Pirkanmaan lukudiplomin kirjalistoja.

### 4.5.3 Lukupäiväkirja

Lukupäiväkirjat ovat oppilaiden itse tekemät ja käyttämät työkalut, johon he voivat merkitä ajatuksiaan, tunteitaan ja heränneitä kysymyksiä lukemastaan. Lukupäiväkirjojen periaate on se, etteivät oppilaat voi kirjoittaa lukupäiväkirjaan mitään väärää vastausta, sillä jokaisen ajatukset ja tunteet ovat oikeita. Päiväkirjan tarkoituksena oli siis toimia oppilaiden vapaana ajattelun ja tunteiden alustana, jonka pohjalta voisi kirjasta lukupiirissä keskustella. Päiväkirjamerkintöihin ei päivämäärän ja sivunumeroiden lisäksi ollut mitään muuta ohjeistusta, vaan muodon ja tyylin saivat oppilaat itse päättää. Oppilaiden päiväkirjamerkinnät jakautuivat projektin aikana selkeästi kolmeen eri tyyppiin: 1) juonen suora kuvailu, 2) omien ajatusten muodostaminen ja 3) juonen kuvailu omien ajatusten kautta. Prototyypeiksi voidaan nostaa esiin seuraavankaltaiset lauseet:

- 1) ”Kapteeni ja sokea kerjäläinen kuolivat. Majatalo oltiin tuhottu.”
- 2) ”Oli aika hauska alku. Heinähattu ja Vilttitossu ovat kivoja tyyppejä.”
- 3) ”Nicke Hall on varmaan polttojen takana, koska bensakanisteri oli sen autossa. Cristofferista ja Isabellestä tulee ihan varmaan kaverit.”

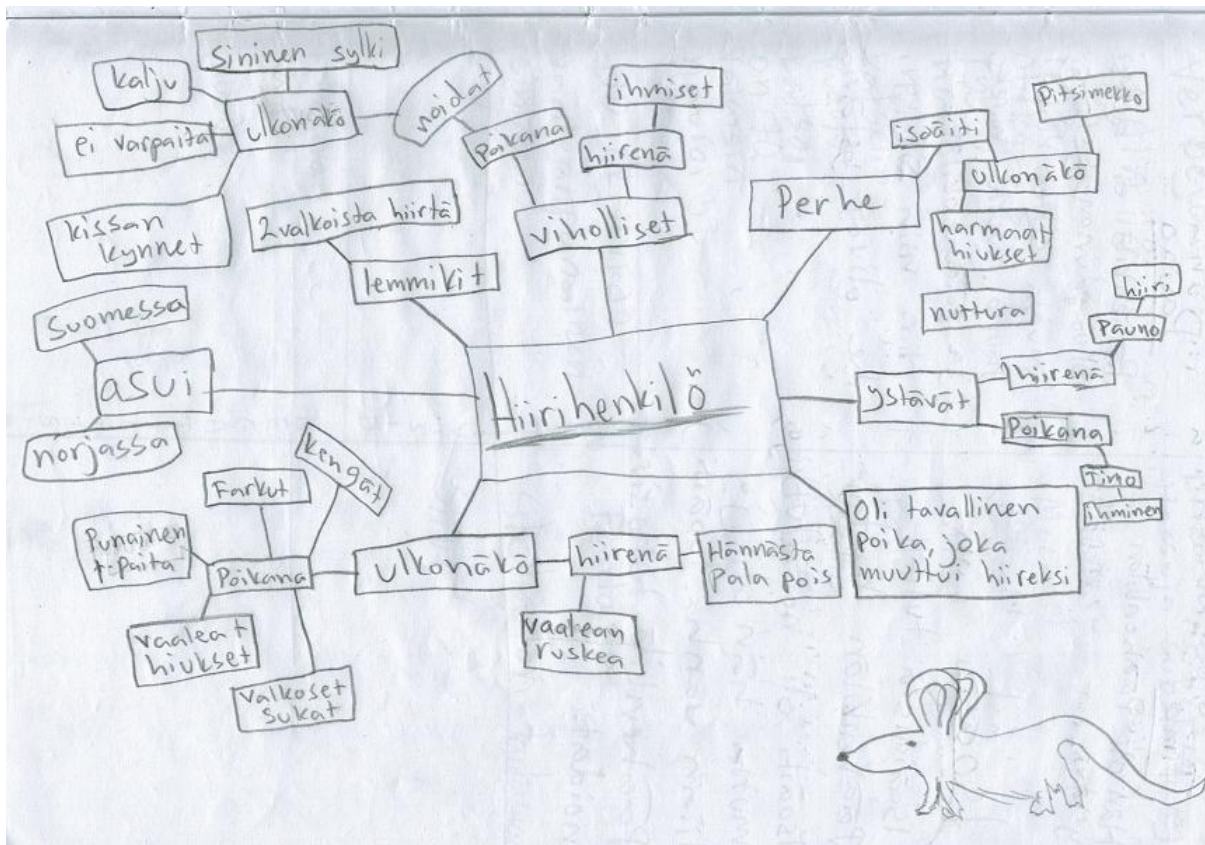
Kuten edellä mainitsin, lukupäiväkirjojen tarkoituksena on toimia oppilaiden oman ajattelun ja tunteiden kirjaamisen alustana, sekä niiden lisäksi työkaluna lukupiireissä tapahtuvaan keskusteluun. Oppilaiden vapaamuotoisen päiväkirjan lisäksi niihin tehtiin myös etukäteen yhdessä opettajien kanssa suunnitellut nelikentät, joiden tarkoituksena oli kohdistaa oppilaiden huomio kirjallisuuden peruskäsitteiden tarkasteluun. Nelikentät valmistettiin siten, että oppilaiden lukupäiväkirjojen ensimmäiset sivut jaettiin neljään yhtä suureen osaan ja jokainen näin muodostunut laatikko otsikoitiin eri käsitteellä tai teemalla. Esimerkki oppilaan lukupäiväkirjan nelikentistä:

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p><u>Ajatuksia ja tietoja päähenkilöstä</u></p> <p>Päähenkilöt: Frida ja Isabelle</p> <p>Frida: Pelokas, ujo. Fridalla on 2 pikkuveljeä ja 1 pikkuisko. Hän on 12-vuotias.</p> <p>Isabelle: Rohkea, itsovarma, itsekäs, tieman ilkeä. Isabelle on Fridan paras ystävä. Hänkin on 12-vuotias.</p> | <p><u>Missä ja milloin tarina tapahtuu?</u></p> <p>Autiomökällä Fridan kotona. Johanssonin ladalla ja Nicke Hallin talilla.</p> | <p><u>Oudet sanat ja sanonnat</u></p> <p>Tampurimoguli (s. 119)<br/>(Nicke Hall)</p> <p>Keltukapi (s. 112)<br/>(saarlaus)</p> | <p><u>Henkilöitä kuvaavia sanoja ja vertauksia</u></p> <p>Pelokas s. 21-29 (Frida)<br/>Hullu s. 132 (Nicke Hall)<br/>Itserakas s. 21, 23 (Isabelle)</p> |
| <p><u>Muita tarinassa olevia henkilöitä</u></p> <p>Tim, Alexander, Philip, Fredrik, Tami, Cristoffer, Fridan vanhemmat, Isabellin vanhemmat, Polist, Kahjo-Reino, Nicke Hall, Sophie, Mia.</p>  | <p><u>Makuisia sanoja ja sanonnat</u></p>   | <p><u>Tapahtumapaikkoja kuvaavia sanoja ja vertauksia</u></p> <p>Moderni<br/>Vanha</p>  | <p><u>Tunnelmaa kuvaavia sanoja ja vertauksia</u></p>   |

**KUVA 1.** Esimerkki lukupäiväkirjan nelikentistä

Ohjeena oli täyttää nelikenttiä koko lukemisen ajan ja merkitä aina sivunumero, josta kyseessä oleva sana tai sanonta löytyy. Oppilaiden fokuksen kohdistamisen lisäksi nelikenttien tavoitteena oli luoda tehtävä, jota jokainen pystyisi tekemään koko lukuprosessin ajan. Sivunumeroiden pääasiallinen merkitys oli helpottaa oppilaiden työskentelyä siten, että merkityt kohdat löytyisivät uudelleen. Sivunumeroilla ja ylipäättään nelikentillä oli myös merkitystä meille opettajille, sillä niiden avulla pystyimme seuraamaan ja myös kontrolloimaan oppilaiden lukemista sekä luetun käsittelyä.

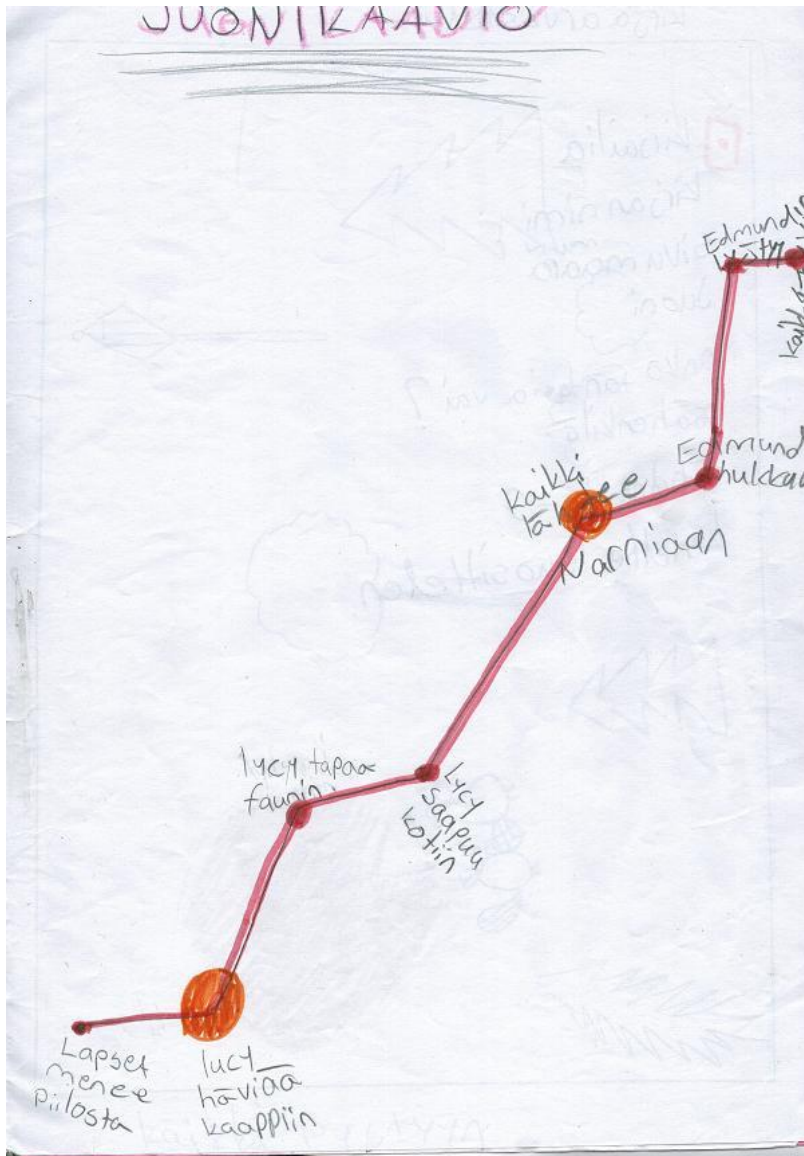
Nelikenttien lisäksi lukupäiväkirjaan tehtiin teoksen päähenkilön analysoinnin tueksi ajatuskartat. Muutamien teoksien kohdalla oppilaat tekivät useamman ajatuskartan, sillä kirjan rakenne ei mahdollistanut yhden päähenkilön nimeämistä. Kuten edellä mainitsin, olimme harjoitelleet ajatuskartan tekemistä oppilaiden kanssa jo ennen oman lukuprosessin alkua. Ajatus- ja käsitekartat olivat oppilaille myös entuudestaan tuttuja ympäristö ja luonnontiedon tunneilta, joten niiden tekeminen ei tuottanut suuria vaikeuksia. Ajatuskarttojen laatuun vaikutti selkeästi se, kuinka oppilas suhtautui lukemaansa kirjaan; hyvästä kirjasta oli kiva tehdä laaja ajatuskartta.



**KUVA 2.** Ajatuskartta Roald Dahlin teoksen Kuka pelkää noitia päähenkilöstä

Lukuprosessin jälkeen oppilaiden tehtävänä oli pohtia ja tarkastella tarinan käännekohtia ja ratkaisuja, joita he merkitsivät juonikaavioon. Oppilaille oli juonikaavio menetelmänä entuudestaan tuttu, mutta kertosimme siitä huolimatta juonikaavion rakenteen ja merkityksen Astrid Lindgrenin *Ronja ryövärintytär* -teoksen juonikaaviolla, joka löytyi Helena Linnan *Lukuonni* -teoksesta. Ronjan seikkailut olivat tuttuja jokaiselle luokalle, joten kaavio sopi mainiosti malliksi. Seuraavaksi oppilaiden tehtävänä oli rakentaa juonikaavio lukemastaan kirjasta.





**KUVA 3.** Juonikaavio C.S. Lewisin teoksesta *Velho ja leijona*

Ensimmäisen luku-urakan päätyttyä jokainen oppilas vastasi lukemisesta ja luetusta laatimiini kysymyksiin, jotka olin muodostanut eri lukudiplomien ja alan kirjallisuuden pohjalta. Tarkoitukseni oli laatia mahdollisimman avoimia kysymyksiä, joihin olisi kuitenkin myös jokaisen mahdollista vastata. Pyrin tiedostaen välttämään kysymyksiä, johon löytyisi niin sanotusti oikea vastaus. Painotin tehtäviä esitellessäni oppilaille jälleen sitä, että he olivat lukemansa asiantuntijoita ja etteivät he voi olla väärässä. Sen lisäksi muistutin heitä myös perustelun ja kokemuksen jakamisen merkityksestä.

Ensimmäiset kysymykset käsitelivät lukukokemusta ja –prosessia. Halusin selvittää missä, milloin ja miten oppilaat lukivat. Tämän lisäksi kysyin lukupäiväkirjan käytöstä ja kirjan parhaista/huonoimmista puolista. Lukukokemuksen lisäksi oppilaiden tuli analysoida luettua kirjaa tarkemmin. Analysoinnin avuksi otin kirjallisuuden peruskäsitteet *teema, henkilöt,*



*tapahtumapaikka ja juoni.* Laadin jokaisen käsitteen alle neljästä kahdeksaan kysymystä, joista osa oli pakollisia ja niiden lisäksi sai valita mieleisensä tehtäviä. Tehtävien joukossa oli myös sellaisia, johon vastattiin jollain muulla keinolla kuin kirjoittamalla. Pakolliset tehtävät suunnittelin siten, että oppilas oli tehnyt ne kaikki jo valmiiksi lukupäiväkirjaan menneiden viikkojen tunneilla ja kotiläksynä. Oppilaille konkretisoitui lukupäiväkirjan hyöty viimeistään tässä vaiheessa, sillä täyttämällä sitä koko lukuprosessin ajan, kuten oli ohjeistettu, oppilas sai keskittyä lukemisen jälkeen valinnaisiin tehtäviin. Osa oppilaista oli jättänyt kokonaan tekemättä tai hutaissut esimerkiksi ajatuskartan, joten se täytyi tehdä lukemisen jälkeen uudelleen.

## 5 PROJEKTIN PÄÄTÖS

Projektini tuloksia ja vaikutuksia tulee toimintatutkimuksen tradition mukaisesti tarkastella muutoksen kautta. Olen tutkielmassani käsitellyt projektin taustoja, lähtökohtia ja etenemistä ajassa etenevässä narratiivissa. Edellä mainittujen seikkojen selventäminen on välttämätöntä, jotta voin nyt tarkastella minkälaista muutosta toimintani projektini sai aikaan. Projektini ja sen kautta tutkimukseni on, kuten luvussa 3.5 totesin, subjektiivinen kuvaus tapahtumista ja toiminnasta, joten sen tuloksia ei voi suoraan verrata muihin kirjallisuuden opetusta käsitteleviin tutkimuksiin. Projektini oli sekä yksilöiden että yhteisön tasolla ainutlaatuista ja uutta, joten toimintaa ei voi eikä ole tarkoituskaan verrata muihin tai edeltäviin tapoihin toimia. Tutkielmani tarkoitus onkin selvittää, millaista muutosta kyseisessä koulussa uudenlainen kirjallisuuden opetus ja siihen liittyvät luokkahuoneen ulkopuoliset uudistukset saivat aikaan oppilaissa ja koulussa. Analysoin muutosta päiväkirjani merkintöjen ja oppilaiden tuotosten pohjalta verraten niitä luvussa 4 asetettuihin tavoitteisiin.

Kuten aineistoa käsitelleessä luvussa totesin, teetin kolmen ohjaamani luokan oppilailla projektin lopussa kyselyn, jonka avulla pyrin saamaan palautetta projektista. Lähes kaikki kysymykset olivat sellaisia, johon oppilaat eivät olisi voineet vastata ennen projektia, joten kyselyn vastaukset toimivat oman muutoksen analyysini vertailukohtana, eivät oppilaiden arvioina muutoksesta. Samaisesta syystä olen koostanut kyselylomakkeista vain vastauksien keskiarvot, enkä ole paneutunut taustamuuttujiin tarkemmin. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole selvittää mitkä seikat ja muuttajat vaikuttavat oppilaiden lukuintoon, oppimiseen tai lukumielityksiin, vaan tarkastella interventioni aikaan saamia reaktioita ja muutosta. En myöskään vertaa luokkia keskenään, sillä projekti eteni kaikissa luokissa samansuuntaisesti. Kyselyyn vastasi yhteensä 59 oppilasta, joista puutteellisten tai epäselvien vastauksien vuoksi jouduin poistamaan kaksi.

Kyselyssä (LIITE 1) oli yhteensä 17 kysymystä, joista kymmenen ensimmäistä olivat kyllä/ei -muotoisia. Kysymykset 6.-10. mahdollistivat lisäksi perustelut kysymyksen alle varattuun viivastoon. Kysymykset 11.-17. olivat Likert -asteikkoon pohjautuvia, siten että jokaisen kysymyksen kohdalla oppilaan tuli arvioida kysyttävän aiheen vaikeutta ja mielekkyyttä (1=todella vaikeaa/tylsää ja 5= todella helppoa/mukavaa).

## 5.1 Lukupiirit

Yhteisön tasolla lukupiirit ja siihen sisältyneet uudet menetelmät saivat aikaan suurta kiinnostusta opettajakunnassa. Projektin alussa lukupiirit ja sen kautta lisääntyvä kirjallisuuden opetuksen osuus, herätti epäilyksiä ja kritiikkiä opettajissa, jotka eivät projektissa olleet mukana. Lukupiirien ja oppilaiden tuotosten näkyminen koulun arjessa sai kuitenkin aikaan asenteiden muutoksen opettajissa, sillä syksyn aikana muutkin opettajat halusivat tietää enemmän lukupiireistä ja aloittivat avullani vastaavan toiminnan luokassaan. Tämä ilmiö johtui osittain pitämistäni koulutuksista, mutta suurinta osaa näytteli muiden luokkien oppilaiden kiinnostus lukupiireihin, sillä projektissa mukana olleiden oppilaiden positiivinen suhtautuminen sai aikaan kateutta muissa oppilaissa. Oppilaat kysyivät opettajiltaan, voisivatko hekin lukea yhdessä kirjoja. Näin ollen muutosta yhteisön tasolla tapahtui pakottamatta ja ikään kuin vaivihkaa.

Käytännön opetustoiminnan aikaan saamaa muutosta yksilöiden tasolla on tutkimuksessani kaikkein vaikeinta analysoida, sillä on mahdotonta verrata toiminnan vaikutuksia muuhun tapaan opettaa tai oppilaiden entisiin toimintamalleihin. Näin ollen pyrin keskittymään vain siihen, miten lukupiirien aikana oppilaiden taidot ja asenteet muuttuivat. Erittelen muutosta asettamieni kolmen tavoitteen kautta, vaikka niiden sisällöt ovatkin osittain limittäisiä. Perustan analyysini siihen, millaista muutosta transaktioteoriaan perustuva kirjallisuuden opetus oppilaissa sai aikaan.

### 5.1.1 Sosiaaliset taidot

Mitä pidemmälle projektini eteni, sitä paremmin oppilaiden ryhmätyöskentely sujui. Aluksi uusien menetelmien käytänteissä oli oppilailla epäselvyyttä, joka sai aikaan levottomuutta ja häytti yhdessä työskentelyä. Suuri osa oppilaista kyllä luki kirjoja innostuneena, mutta ryhmässä keskusteluun ja työskentelyyn ei ollut vielä taitoja. Uusien käytänteiden muututtua rutiineiksi alkoi myös ryhmätyöskentely luonnistua paremmin. Tärkeää osaa sosiaalisten taitojen kehittämisessä näytteli ryhmäyttämiseen liittyneet harjoitteet ja ryhmien sääntöjen muodostaminen sekä niiden tarkastelu luku-urakan aikana. Hyvin pieni osa oppilaista olisi projektin päätyttyäkin mieluummin lukenut kirjoja yksin. Tähän syyksi mainittiin joko sosiaalisen tilanteen kokeminen hankalaksi tai oma lukeneisuus verrattuna muihin oppilaisiin.

Projektin alussa jouduimme ohjaamaan ryhmätyöskentelyä ja keskustelua runsaasti. Kirjoista syntynyt keskustelu jäi hyvin yksinkertaiselle ja konkreettiselle tasolle, kuten esimerkiksi

päähenkilön ulkonäköön. Oppilaat eivät myöskään osanneet tai uskaltaneet olla erimieltä vallitsevan käsityksen kanssa, ja omien ajatusten perustelut jäivät niukoiksi. Projektin edetessä oppilaiden keskustelu syveni käsittelemään kirjan teemoja laajemmin ja teosten ulkopuolelta. Esimerkiksi kiusaamisesta keskusteltiin oman koulun ja koko käsitteen tasolla, ei pelkästään kirjan henkilöiden kokemusten pohjalta. Keskustelu muuttui myös vapaammaksi siten, ettei meidän opettajien enää tarvinnut ohjata sitä niin usein. Oppilaat myös rohkenivat useammin olemaan eri mieltä ja ottivat paremmin omista mielipiteistä poikkeavat ajatukset huomioon. Sosiaalsiin taitoihin liittyi myös se ilmiö, että oppilaat huolehtivat ryhmässä toistensa lukunopeuden ja vaikeudet sekä pitivät huolta siitä, ettei kukaan tippunut porukasta. Jokainen oppilas ja ryhmä ei tietenkään toiminut kuten edellä kuvasin, mutta näiden oppilaiden kohdalla usein kyse oli negatiivisesta suhtautumisesta lukemiseen.

Kyselyn mukaan oppilaat kokivat saman teoksen lukemisen ryhmässä mielekkääksi (93,1%). Kirjoista keskustelu muiden oppilaiden kanssa koettiin myös mukavana (88,6%). Kysymykseen siitä, tuleeko lukijoiden olla kirjoista täysin samaa mieltä, vastaajat olivat varsin yksimielisiä (89,8,%) siitä, ettei se ole tärkeää. Tavoitteeni oli luoda kaikille mahdollisuus tuoda oma mielipide julki, mutta sen ei ollut tarkoitus olla välttämättä yhteneväinen muiden oppilaiden ajatusten kanssa. Keskustelu lukupiireissä koettiin projektin päätyttyä hyvin helpoksi (4,05) ja mukavaksi (4,03). Tehtävien tekeminen yhdessä muiden kanssa oli oppilaiden mielestä hieman keskustelua vaikeampaa, mutta silti kohtalaisen helppoa (3,98) ja mukavaa (3,80). Pareissa tai ryhmissä tehdyt lopputyöt oli oppilaiden mielestä hyvin helppoa (4,18) ja mielekästä (4,16) toimintaa. Lopputyöt olivat selkeä osoitus siitä, että yhdessä lukeminen oli kehittynyt ryhmätyöskentelyn taitoja projektin aikana. Lähes kaikki ryhmät työstivät yhdessä töitään vapaa-ajallaan joko koulukirjastossa tai jonkun oppilaan kotona ilman kyseenalaistamista tai kritiikkiä, silkasta innosta ja ilosta yhdessä tekemiseen.

### 5.1.2 Opiskelutaidot

Syyslukukauden aikana havaitsin positiivista muutosta oppilaiden opiskelutaidoissa: muistiinpanojen määrä ja laatu parani sekä oppilaiden kyky kantaa vastuuta lukemisestaan eli opiskelemisestaan kehittyi. Kuten sosiaalisten taitojenkin kohdalla, uskon selityksen tälle löytyvän uusien käytänteiden muuttumisesta rutiineiksi.

Aluksi oppilaille tuotti vaikeutta ja taakkaa käyttää jatkuvasti lukupäiväkirjaa lukemisen ohella. Lukupäiväkirjan merkinnät olivat myös hyvin niukkoja ja pysyivät joko konkretian tai

mieltymysten ilmaisun tasolla. Samanaikaisesti keskustelun kehittyessä myös lukupäiväkirjamerkinnot syventyivät ja omien mielipiteiden perustelu koheni. Oppilaat oppivat tunnistamaan omaa ajatteluaan ja tuomaan sitä esille myös kirjallisena. Osasta lukupäiväkirjoista käy ilmi myös se, ettei niihin projektin edetessä niin usein enää kirjoitettu pakosta, vaan tarpeesta kirjoittaa muistiin omat ajatuksensa ja löytönsä, jotka sitten oli helpommin jaettavissa muille. Lukupäiväkirja muodostui siis työkaluksi, alun niin sanotun pakkopullan sijasta. Kyselyn mukaan lukupäiväkirja koettiin melko helpoksi käyttää (3,70), mutta toisaalta mielekkyys oli selkeästi alhaisempi (3,22). Tämä johtunee siitä, etteivät läheskään kaikki oppilaat oppineet käyttämään lukupäiväkirjaa omien ajatusten merkitsemiseen, vaan kokivat sen vain pakollisena osana lukupiirejä. Tästä osoituksena voidaan pitää myös se, että kirjojen analysointi tehtävien, joita siis tehtiin myös lukupäiväkirjaan, koettiin suurin piirtein yhtä helpoksi kuin päiväkirjan tekeminen (3,62), mutta mielekkäämmäksi kuin omien ajatusten kirjaaminen (3,48).

Kuten edellä mainitsin, oppilaiden vastuunkanto kehittyi selvästi projektin edetessä. Ryhmän oman lukuaikataulun ja –suunnitelman luominen sai aikaan positiivista ryhmäpainetta, jonka seurauksena oppilaat pitivät kiinni yhdessä sovituista tavoitteista. Suuri ero opettajan kontrolloimaan lukemiseen on se, että oppilaat vastasivat lukemisesta ja tehtävien teosta muille ryhmäläisille, eikä opettajalle. Lukupiirin tapaamisessa oli hyvin tylsää ja vaikeaa olla, jos oli jättänyt hoitamatta omat velvoitteensa. Ryhmien asettamassa aikataulussa kertoi pysyneen 82,8 prosenttia oppilaista. Aikataulusta itse päättäminen oli oppilaiden mielestä kohtalaisen helppoa (3,85) ja kohtalaisen mielekästä (3,59).

### 5.1.3 Kirjallisuuden tuntemus

Yhteensä 58,5 prosenttia oppilaista koki oppineensa projektin aikana jotakin kirjallisuudesta. Tämä oli ainoa kyselyn kohta, jossa luokkien keskiarvot poikkesivat hyvin paljon (52,6%, 94,4% ja 28,5%). Selkeää selitystä tälle tulokselle on mahdoton todeta. Yksi mahdollinen selitys voi olla luokkien aikaisempi lukeneisuus ja kirjallisuuden osuus äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Lomakkeen kysymys on siinä mielessä keho, ettei se määrittele tarpeeksi tarkasti sitä, onko kyse vain kirjoista vai myös kirjallisuuden analysoimisesta. Uskoisin, että kysymys on ymmärretty yhdessä luokassa suppeasti tarkoittamaan vain itse kirjoja, kun taas toisessa ääripäässä käsittämään kaikkea mahdollista jota lukupiireissä opittiin. Kolmannen luokan keskiarvo läheneekin kaikkien luokkien keskiarvoa, joten uskon keskiarvon olevan oikean suuntainen. Tietenkin jokainen oppilas

oppi jotain uutta syksyn aikana, mutta opitun erittelemine ja havaitseminen on oppilaille hankalaa. Kokemuksieni pohjalta voin yhtyä siihen, että ainakin joka toiselle oppilaalle avautui kirjallisuus ja sen pohtiminen täysin uudella tavalla. Kirjallisuus tuli tutummaksi ja lähemmäksi oppilaiden arkea, sillä he tutustuivat esimerkiksi erilaisiin genreihin, tyyleihin ja kirjailijoihin.

Asetin itselleni projektin alkaessa tavoitteen, että saisin innostettua 70 prosenttia oppilaista lukemaan projektin aikana heille valikoidut teokset. Tämän tavoitteen valossa on upea todeta, että kyselyyn vastannasta kaunokirjallisuuden lukemisen koki 89,7 prosenttia mielekkääksi toiminnaksi. Prosenttimäärä on erittäin korkea ja selkeä muutos projektin alkuun, jolloin projektia oppilaille esitellessäni hyvin harva ilmoitti lukevansa mielellään. Törmäsin myös jokaisessa luokassa vastarintaan ja kyseenalaistamiseen. Lukeminen koettiin pääsääntöisesti pakkona, ja oppilaiden kysymykset kohdistuivat aluksi vain sivumäärään, aiheen tai teeman sijasta. Esimerkkinä tästä haluttomuudesta oli keskustelu, jossa oppilas kertoi minulle, ettei ollut koskaan lukenut yhtään kirjaa, joka ei olisi kuvakirja. Hän ilmoitti jyrkästi, ettei halua, pysty eikä tule lukemaan hänelle valikoitua kirjaa. Sain kuitenkin oppilaan houkuteltua lukemaan kirjaa ja hämmästykseni 50 sivun jälkeen hän tuli silmät loistaen selittämään kirjan juonta sekä päähenkilön ongelmaa minulle. Tämä esimerkki edustaa molempia ääripäitä oppilaiden suhtautumisessa lukemiseen, mutta on yksittäisenä tapauksena projektini merkittävin aikaan saama muutos lukuintoon. Vastaavankaltainen, ei toki niin jyrkkä, muutos tapahtui myös laajalla rintamalla. Useiden oppilaiden kysymykset lukemisesta vaihtuivat ”pitääkö” -sanasta ”saanko” –sanaan.

Projektin aikana luettiin yhdessä kaksi teosta, joka vastaa lukuvuositason kuuden kirjan lukuvauhtia. Lukutahti ei ole mitenkään mahdollittoman tiivis tai poikkeavan suuri, mutta silti 41,2 prosenttia vastaajista kertoi lukeneensa enemmän kirjoja projektin aikana, kuin normaalisti samassa ajassa. Tästä voi päätellä selkeästi sen, että hieman yli puolet vastaajista lukee runsaasti omatoimisesti vapaa-ajallaan. Verratessa tätä lukua lukemisen mielekkyyteen voidaan todeta, että suurelle joukolle oppilaista heräsi kiinnostus lukemiseen tai ainakin kirjallisuus avautui uudella tavalla. Tämä on ehdottomasti tärkein muutos, jota projektini sai aikaan.

Lukemisen mielekkyyteen vaikuttaa hyvin selkeästi se, että oppilas saa itse valita hyvistä vaihtoehtoista itselleen sopivaa luettavaa. Kirjamaistiaiset uutena menetelmänä osoittautui erittäin toimivaksi tavaksi valikoida oppilaille sopivaa luettavaa, sillä kirjamaistiaisten avulla hyvää luettavaa oli löytänyt 80,4 prosenttia vastaajista. Kirjamaistiaiset koettiin myös melko helpoksi (3,70) ja mukavaksi (3,84).

## 5.2 *Oppilaiden osaamisen arviointi*

Syyslukukauden päättyessä osana oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden arviointia tuli ajankohtaiseksi arvioida oppilaiden kirjallisuuden osaamista lukupiireissä. Kuten jo johdannossa ja luvussa 2.1 totesin, kirjallisuuden asema on hyvin merkittävä oppiaineen sisällöissä ja sen myötä sen tulisi loogisesti olla myös merkittävä osa arviointia. Tämä osoittautui hyvin haasteelliseksi, sillä ensinnäkin me opettajat emme tienneet mitä ja miten oppilaiden osaamisessa kirjallisuudessa tulisi mitata. Arvioinnin pääperiaatteena pidetään sitä, että arvioidaan sitä mitä on opetettu ja mitä oppilaat ovat tehneet. Lukijalähtöisen ja transaktioteoriaan pohjautuvan kirjallisuuden opetuksen, kuten luvussa 2.2 totesin, periaate on se, että tärkeintä on oppilaiden oman suhteen ja tulkinnan muodostuminen luettuun. Ongelmaksi nousi siis se, miten tätä suhdetta ja tulkintaa arvioidaan?

Toinen käytännön ongelma oli se, ettei tarjolla ollut minkäänlaisia valmiita kokeita, jotka mittaisivat kirjallisuuden osaamista. Vertailukohtana voidaan ottaa lukupiireihin sisältynyt sanaluokkien opiskelu, jonka osaamisen testaamiseen löytyy testejä ja kokeita kaikista opettajan oppaista, ja joita oppilaille myös teetettiin syyslukukauden aikana. Jos lähtökohtana on se, ettei teoksista ole olemassa oikeita tulkinta ja mielipiteitä, jää ainoaksi vaihtoehdoksi teoksien tenttaaminen, kuten esimerkiksi henkilöiden nimien ja ammattien kysyminen monivalinnoilla. Tällainen tenttaaminen on kuitenkin ristiriidassa transaktioteorian ja lukijalähtöisyyden tavoitteiden kanssa.

Yhdeksi arvioinnin välineeksi valitsimme oppilaiden lukupäiväkirjat, joiden avulla pystyimme seuraamaan osaamisen ja työskentelyn tasoa, mutta ne eivät sellaisinaan riitä arvioimaan ryhmässä tapahtuvaa oppimista. Lukupiirien sosiaalinen luonne pakottaa opettajan ottamaan huomioon myös oppilaiden vuorovaikutustaidot, ja keskusteluissa esiin nousseet taidot ja tiedot. Tätä osuutta on opettajan hyvin vaikea arvioida ilman turvautumista omiin tuntemuksiin ja muistikuvii lukupiireistä. Vaihtoehtoisesti kaikki lukupiirit olisi voinut videoida, mutta se ei ollut luokkien ja lukupiirien lukumäärän kannalta mahdollista, eikä lukupiirien vapaan luonteen puolesta edes perusteltua. Videointi olisi saattanut aiheuttaa oppilaissa normaalia poikkeavaa käytöstä, jolloin arvioinnin kannalta olisi noussut esiin uusia ongelmia.

Lukijalähtöisyys ja transaktioon perustuva opiskelu nosti siis esiin selkeän ongelman siten, että meille opettajille ei ollut arvioinnin tueksi kovinkaan paljoa työkaluja. Arviointi tapahtui pitkälti opettajien henkilökohtaiseen ammattitaitoon liittyvien kykyjen pohjalta, ei niinkään yhteisten arviointikriteerien pohjalta. Tämä herätti minussa tutkimuskysymykset siitä, mitä ja miten kirjallisuuden osaamisessa tulee arvioida? Sekä miten suuri painoarvo kirjallisuuden osaamisella on

koko oppiaineen arvioinnissa? Seuraavassa luvussa käsittelen tätä kysymystä tarkemmin palaamalla arvioinnin perustaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2004.



## 6 KIRJALLISUUDEN OSAAMISEN ARVIOINTI

Arvioinnin lähtökohta ja kriteerit löytyvät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) luvusta 8 *Oppilaan arviointi*, jossa määritellään opintojen aikana suoritettavan arvioinnin tehtäväksi seuraavaa:

*Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet.*

(POPS 2004, 262)

Kuten edellisessä luvussa totesin, arvioinnin tulee siis perustua opetukselle asetettuihin tavoitteisiin ja sen pohjalta toteutettuun opetukseen. Samoin esittämäni arvioinnin monipuolisuuden tavoite löytyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, sillä arvioinnin tulisi vastata mahdollisimman tarkasti oppilaan osaamista ja kehitystä, jonka opiskelu on saanut aikaan:

*Opintojen aikaisen arvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön. Arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen ja edistymiseen oppimisen eri osa-alueilla.*

(POPS 2004, 262)

Eri osa-alueista mainitaan samaisessa luvussa myöhemmin eriteltynä työskentelyn arviointi:

*Työskentelyn arviointi on osa oppilaan oppimistaitojen arviointia. Työskentelyn arvioinnin pohjana ovat työskentelylle eri oppiaineissa asetetut tavoitteet. Työskentelyn arviointi kohdistuu oppilaan taitoon suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään. Arvioinnissa otetaan huomioon myös, miten vastuullisesti oppilas työskentelee ja miten hän toimii yhteistyössä toisten kanssa. Työskentelyn arviointi on osa oppiaineen arviointia.*

(POPS 2004, 264)

Lukupiireissä tapahtuva vuorovaikutus, ryhmätyöskentely ja vastuun kanto tulee siis ottaa huomioon arviointia tehdessä. Kuten edellisessä luvussa totesin, on näiden taitojen osaamisen mittaaminen ja arviointi hyvin problemaattista, sillä tekstissä ei määritellä suunnittelun, säätelyn, toteutuksen, vastuullisuuden tai vuorovaikutuksen arvioinnin kriteereitä. Edellisessä luvussa

esittämäni kysymykseen siitä, mitä ja miten kirjallisuuden osaamista arvioidaan, löytyy kuitenkin hyvin selkeä vastaus:

*Oppilaan edistymistä, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioidaan suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä osaamisesta. Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta sekä päättöarvioinnin kriteerit määrittelevät kansallisesti sen tieto- ja taitotason, joka on oppilaan arvioinnin pohjana.*

(POPS 2004, 262)

On siis palattava tarkastelemaan lähemmin äidinkielen ja kirjallisuuden ainekohtaista kuvausta, jota käsittelin osittain jo luvussa 2.1.

## 6.1 Kirjallisuuden hyvä osaaminen

Pyrkimykseeni löytää kirjallisuuden osaamisen arvioinnille perusteita ja kriteereitä, sekä määrittääkseni kirjallisuuden osaamisen painoarvoa äidinkielen ja kirjallisuuden kokonaisarvioinnissa tarkastelen seuraavaksi oppiaineen hyvän osaamisen kuvausta. Tarkastelen ensin kirjallisuuden osaamiseen liittyviä kuvauksia, ja sen jälkeen vertaan niitä äidinkielen ja kirjallisuuden muihin kuvauksiin. Tarkoitukseni on tulkita sekä määrällisesti, että laadullisesti hyvän osaamisen kuvauksia. Pyrin näin löytämään ne keinot, jolla lukupiireissä tapahtuvaa transaktioteoriaan perustuvaa opetusta voidaan arvioida totuudenmukaisesti ja monipuolisesti.

Hyvän osaamisen kuvauksia ja arvioinnin kriteereitä eritellessä täytyy muistaa, ettei oppiminen ole lineaarista, eikä yhteen yksittäiseen taitoon kohdistuvaa. Äidinkieli ja kirjallisuus on hyvin monipuolinen ja laaja oppiaine, jossa myös eri osa-alueiden oppiminen tapahtuu limittäin ja saman aikaisesti. On siis mahdotonta muodostaa selkeitä syy-seuraus-suhteita tietyn opetustavan, kuten lukupiirit, ja oppimistuloksen välille. Tästä näkökulmasta ajatellen arviointikriteerien erottelu on teennäistä ja teoreettista, mutta tutkimukseni kannalta perusteltua. Tutkimukseni tavoitteena ei ole, kuten jo edellä totesin, selvittää mitä lukupiirien avulla opitaan tai millaisia tuloksia sen avulla saadaan, vaan paikantaa kirjallisuuden osuutta koko oppiaineen sisällöistä ja tavoitteista.

Toisen luokan hyvän osaamisen kuvaukset on jaettu kolmen otsikon alle: 1) vuorovaikutustaidot, 2) luku- ja kirjoitustaito ja 3) suhde kieleen ja kirjallisuuteen. Yhteensä kuvauksia on 12 kappaletta, joista kolme (25 %) kuvaa yksiselitteisesti kirjallisuuden osaamista ja

ne on sijoitettu viimeisen otsikon alle. Erittelen seuraavaksi kuvauksia ja niiden arvioinnille asettamia kriteereitä.

#### Oppilas

- *etsii itselleen sopivaa ja mieluisaa luettavaa; hän käyttää lukutaitoaan viihtymiseen ja myös löytääkseen tietoa*

(POPS 2004, 49)

Ensimmäinen kuvaus vastaa hyvin lukijälähtöistä kirjallisuuden opetuksen ihanteita ja se on sävyltään hyvin väljä ja tulkinnanvarainen. Kuvaus viittaa oppilaan käsitykseen itsestään lukijana, joka tiedostaa oman lukutaitonsa ja mieltymyksensä sekä oletetusti valitsee reflektioon pohjautuen itselleen sopivaa luettavaa. Oppilas nähdään siis aktiivisena toimijana, kuten sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessäkin. Kuvauksessa käytetyt sanat, kuten ”sopivaa”, ”mieluisaa” ja ”viihtymiseen”, viittaavat oppilaan omiin mieltymyksiin ja suhteeseensa lukemiseen. Sanavalinnat liittyvät epämääräisesti teosten laatuun ja tyyliin, eikä kuvaus tarkasti kerro, kuka tulkinnan valinnan sopivuudesta tai luetun määrästä tekee, oppilas itse vai opettaja? Näin ollen voi kriittisesti todeta, että oppilaan hyvää osaamista on se, että oppilas valitsee itse luettavaa ja pitää lukemastaan, oli se sisällöltään tai tasoltaan mitä tahansa.

#### Oppilas

- *on lukenut ainakin muutamia, lukutaitoaan vastaavia lastenkirjoja*

(POPS 2004, 49)

Toinen kuvauksista on myös lukijälähtöinen, epämääräinen ja tulkinnanvarainen, mutta oppilaan mieltymysten sijasta se viittaa teosten määrään ja laatuun. Ensinnäkin kuvaus ei suoranaisesti vastaa siihen, kuinka paljon oppilaiden tulisi lukea. Opettajan tulee itse tulkita, tarkoitetaanko ”muutamalla” kahta, viittä vai kymmentä teosta, jolloin arviointi perustuu opettajan omaan kirjallisuuden arvostukseen ja painotukseen opetuksessaan. Hyvään kirjallisuuden osaamisen voi siis riittää koko lukuvuoden aikana esimerkiksi neljä luettua teosta, eli karkeasti sanottuna yksi kirja kahdessa kuukaudessa. Lastenkirjojen pituuksien kannalta se ei ole määrällisesti kovinkaan paljoa, vaikka huomioon otetaankin oppilaiden hidas lukunopeus.

”Lukutaitoaan vastaavia” viittaa puolestaan siihen, ettei oppilaan tulisi lukea liian helppoja tai vaikeita teoksia, jotta ymmärrys luetusta säilyisi ja lukutaito yhä kehittyisi. Oppilaiden lukutaidot ja -nopeudet ovat varsin erilaisia toisella luokalla, joten opettajan on varmistuttava siitä, että eritasoisille lukijoille on tarjolla eritasoista luettavaa. Luettujen teosten määrä ei siis pelkästään ole hyvän osaamisen kriteeri, vaan opettajan tulee olla varma, että oppilas on lukenut nimenomaan lukutaitoaan vastaavia teoksia. Yhteenvetona voidaan kriittisesti todeta, että tämän

kuvauksen pohjalta esimerkiksi hyvin heikko ja hidas lukija voi täyttää kirjallisuuden puolesta hyvän osaamisen kriteerit lukemalla neljä lyhyttä kuvakirjaa lukuvuoden aikana.

#### Oppilas

- *on tottunut kielestä ja teksteistä puhuessaan käyttämään opetettuja käsitteitä.*  
(POPS 2004, 49)

Kolmas kirjallisuuden osaamiseen määrittävä kuvaus on niistä selkein ja täsmällisin, sillä kuvauksessa viitatus käsitteet löytyvät Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisistä sisällöistä: ”päähenkilö, tapahtuma-aika ja -paikka sekä juoni; luetun liittämistä omaan elämään, aiemmin luettuun, kuultuun ja nähtyyn (POPS 2004, 48)”. Sisällöissä luetellaan siis selkeästi ne käsitteet, joita opettajan tulee opettaa kirjallisuutta käsitellessään, ja tarkastella oppilaan osaamista arvioidessaan. Tästä syystä se on ainoa kuvauksista, johon perustuva arviointi voi mahdollisesti olla tasapuolista ja vertailukelpoista sekä luokan sisällä että luokkien välillä.

Hyvälle osaamiselle (arvosana 8) on viidennen luokan kohdalla lueteltu yhteensä 26 kohtaa, joista yksiselitteisesti oppilaan kirjallisuuden osaamista kuvaavia kohtia on kolme (n.11,5 %). Eli kuvauksien kokonaismäärä on noussut toisen luokan kuvauksista 14:sta, mutta kirjallisuuteen viittaavien kuvausten lukumäärä on pysynyt samana. Kuvaukset on jaoteltu tiivistettynä seuraavien neljän otsikon alle: 1) vuorovaikutus, 2) tekstin tulkinta, 3) tekstin tuottaminen ja 4) suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin. Toisen luokan kuvauksissa yhteisen otsikon alla olleet luku- ja kirjoitustaito on siis jaettu omien otsikoidensa alle. Kuvaukset ovat seuraavat:

#### Oppilas

- *käyttää lukutaitoaan sekä hyödykseen että huvikseen.*
- *on lukenut luokan yhteiset kokonaisteokset, runsaasti lyhyitä tekstejä ja erilaisia valinnaisia kirjoja ja työstänyt niitä eri menetelmin*
- *pystyy valitsemaan itselleen mieluista luettavaa ja osaa kuvailla itseään lukijana; hän laajentaa lukemalla tietämystään, saa elämyksiä ja kehittää mielikuvitustaan*  
(POPS 2004, 52)

Lukumäärän muuttumattomuuden lisäksi myös kuvausten sävy ja sisältö on pysynyt hyvin samansuuntaisena. Ensiksi todetaan, että oppilas lukee sekä viihtyäkseen että oppiakseen, aivan kuten toisen luokan kuvauksessakin. Toisessa kohdassa viitataan jälleen teosten lukumäärään ja laatuun; ”muutamia” on korvattu sanalla ”runsaasti” sekä mukaan on tullut monipuolisuuden vaatimus. Oppilaan valinnat ovat yhä yksi arvioinnin kriteereistä, mutta toisella luokalla käytetty ”lukutaitoaan vastaavia” on korvattu ”kokonaisteoksilla”. Opettajan tehtävä valita jokaiselle oppilaan lukutaitoa vastaavia teoksia on siis korvattu luokan kokonaisteosten valintaan, mutta lukumäärästä ei tässäkään kohdassa ole tarkkaa mainintaa, joten edellä mainittu ongelma luettujen

teosten määrästä säilyy. Toisaalta kokonaisteosten valinnan kriteereistä ei ole minkäänlaista mainintaa, lukuun ottamatta oppiaineen tavoitteiden kohdasta, jossa mainitaan seuraavaa: ”Oppilas tutustuu oman maansa ja muitten kansojen kulttuureihin kirjallisuuden, teatterin ja elokuvan keinoin” (POPS 2004, 50). Kuvaukseen on lisätty myös vaatimus siitä, että luettua käsitellään eri menetelmin, mutta menetelmien määrästä tai käytänteistä ei myöskään löydy sen tarkempaa erittelyä.

Kolmannessa kuvauksessa viitataan jälleen oppilaan käsitykseen itsestään lukijana ja oletukseen oppilaan aktiivisesta ja reflektiivisestä toiminnasta. Kirjallisuuden lukemiselle asetetaan tässä kohtaa myös selkeitä tavoitteita, joista ainoataan tietämyksen lisääminen on mitattavissa ja tasapuolisesti arvioitavissa. Ensiksi herää kysymys siitä, miten elämyksien saaminen tai mielikuvituksen kehittäminen tulisi mitata, todentaa ja arvioida? Toiseksi voidaan kysyä, eikö kaikki lukeminen saa aikaan elämyksiä ja mielikuvituksen kehitystä? Vaikka oppilas lukisi mitä tahansa, pitäisi lukemastaan tai ei, lukemiseen liittyä ainakin transaktioteorian mukaisesti aina tunteita ja ajatuksia.

Yhdeksännen luokan päättöarviointi on ainoa suomalaisen peruskoulun arvioinneista, jonka lain mukaisesti tulee perustua samoihin kriteereihin ja näin ollen oltava valtakunnallisesti vertailukelpoista. Varmasti myös tästä syystä arviointikriteerit ovat tarkempia ja yksiselitteisempiä. Hyvän arvosanan (8) kuvauksia on yhteensä 33 kappaletta, joista kirjallisuuteen liittyviä on kahdeksan (n. 24 %). Kuvaukset ovat seuraavat:

*Oppilas*

- *tunnistaa tavallisia kaunokirjallisuuden, median ja arjen tekstilajeja*
- *pystyy tiivistämään fiktiivisen tekstin juonen, laatimaan henkilökuvia sekä seuraamaan henkilöiden ja heidän suhteittensa kehitystä*
- *osaa kuvata runoa ja esittää siitä ajatuksia*
- *pystyy käyttämään opettuja kielitiedon ja tekstitiedon käsitteitä tekstejä havainnoidessaan sekä kirjallisuustietoa fiktiivisiä tekstejä käsitellessään.*
- *on saavuttanut lukutaidon, joka riittää myös kokonaisten kirjojen lukemiseen*
- *löytää itseään kiinnostavaa tieto- ja kaunokirjallisuutta sekä muita tekstejä ja osaa perustella valintojaan*
- *on lukenut sekä kotimaisesta että ulkomaisesta kaunokirjallisuudesta runoja, satuja, tarinoita, novelleja, esimerkkejä näytelmäteksteistä ja sarjakuvia sekä tuntee Kalevalan runoja ja muutakin kansanperinnettä; kokonaisteoksia hän on lukenut ainakin yhteisesti sovitun määrän*
- *tuntee kirjallisuuden pääalajit, tekstien tyylillisen pääjaon sekä joitakin kirjallisuuden klassikkoja, jotka edustavat eri aikakausia*

(POPS 2004, 56–57)

Kuvausten sävy on selkeästi tarkempi ja luettelevampi kuin edelliset. Lukemisen merkitystä viihtyvyyden ja tiedonhankinnan keinona lukijalle ei enää erikseen mainita. Valinnan merkityksestä ei mainita enää kuin sen, että oppilas osaa perustella valintojaan. Lukijalähtöisyyden

painoarvo on selkeästi vähentynyt, mutta sen sijaan kuvauksista käy ilmi selkeästi mitä eri tekstilajeja oppilaan tulee olla lukenut ja se, että luetut kirjat tulee olla sekä kotimaisia että ulkomaisia ja myös eri aikakausilta. Teosten laatua tai nimiä ei tarkemmin kuvata, ainoastaan todetaan, että mukana on oltava myös ”kirjallisuuden klassikoita”. Luetun määrään viitataan jälleen kokonaisteoksilla ja sillä, että oppilaan on luettava monipuolisesti eri kirjallisuuden lajeja. Maininnan arvioista on se, että Kalevala on ainoa erikseen mainittu teos, joka oppilaan tulee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan tuntea. Arvioinnin painotus on siis selvästi siirtynyt kohti ”kirjallisuustiedon” ja klassikoiden hallintaa, oppilaan tunteiden ja reflektiivisen toiminnan arvioinnin sijasta.

Taidoista ja tiedoista mainitaan erikseen juonen kuvailu, henkilökuvat ja kirjojen hahmojen välisten suhteiden tarkastelu. Sen lisäksi mainitaan ”kirjallisuustieto”, joka on ymmärrettävä pitävän sisällään kaiken sen, mitä oppilas on peruskoulun aikana kirjallisuudesta ja sen käsittelystä oppinut, sillä termiä ei avata tarkemmin oppiaineen kuvauksissa. Yksittäisesti mielenkiintoisin kuvaus on erillinen maininta lukutaidosta, joka riittää kokonaisten kirjojen lukemiseen. Voisi kuvitella, että tällainen maininta olisi jo toisen luokan kohdalla, kun kyseessä kerran on hyvän osaamisen kriteerit.

Sanavalinnoiltaan ja sävyltään kriteerit ovat hyvin epätarkkoja ja jättävät opettajalle paljon tulkinnan varaa. Jos otetaan vertailuksi Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen muita hyvän osaamisen kriteereitä, niin huomataan, kuinka epämääräisiin ja vaikeasti mitattaviin seikkoihin kirjallisuuden osaaminen perustuu. Viidennen luokan kriteereistä löytyy muun muassa seuraavat hyvän osaamisen kriteerit:

#### *Oppilas*

- *on saavuttanut sujuvan peruslukutaidon*
- *ymmärtää lauserakenteiden ja kappalejaon merkityksen tekstin jäsentämisessä ja osaa käyttää tietoaan kronologisesti etenevää tekstiä suunnitellessaan ja tuottaessaan; hän osaa käyttää teksteissään vaihtelevasti erimittaisia lauseita ja yhdistää niitä melko sujuvasti*
- *osaa tekstata, ja hänelle on kehittynyt luettava sidosteinen käsiala*
- *hallitsee oikeinkirjoituksesta perusasiat ison ja pienen alkukirjaimen käytössä ja yhdyssanojen muodostamisessa, käyttää oikein lopetusmerkkejä ja on tottunut käyttämään myös muita välimerkkejä.*
- *on tottunut tarkastelemaan tekstiä kokonaisuutena ja erottelemaan sen osia, osaa etsiä ja luokitella tekstien sanoja eri perustein ja ryhmitellä sanoja merkityksen ja taivutuksen perusteella sanaluokkiin*
- *tietää, että verbeillä voi ilmaista aikaa ja persoonaa*
- *hahmottaa yksinkertaisen tekstin lauseista subjektin ja predikaatin sekä hahmottaa lauseen tekstin osaksi*

(POPS 2004, 52)

Nämä kriteerit kohdistuvat oppilaan käsialaan, lukutaitoon, kirjoitustaitoon, oikeinkirjoitukseen ja kieliopin hallintaan. Ne ovat huomattavasti selkeämmin määritettyjä kuin edellä käsitellyt kirjallisuuden osaamisen kriteerit, joten niiden mittaaminen ja testaaminen on opettajalle myös paljon helpompaa. Esimerkiksi lukunopeutta, tekstinymmärrystä, oikeinkirjoitusta ja sanaluokkien hallintaa mittaavia testejä ja kokeita on opettajanoppaat täynnä, mutta, kuten edellä jo totesin, seuraavan kriteerin testaamiseen ei vastaavia kokeita löydy:

- *pystyy valitsemaan itselleen mieluista luettavaa ja osaa kuvailla itseään lukijana; hän laajentaa lukemalla tietämystään, saa elämyksiä ja kehittää mielikuvitustaan*  
(POPS 2004, 52)

Arvioinnin kriteerit, tai siis niiden puuttuminen, tekstilajeista ja teoksista alakoulussa antavat oppikirjoille suuren roolin, sillä oppikirjojen tekijät näin ollen valitsevat millaisia tekstejä oppilaat lukevat. Edellä mainittu pitää sisällään sen oletuksen, että opettaja luottaa oppikirjan sisältävän kaiken opetussuunnitelman mukaiset sisällön. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa on nykyään myös paljon kirjallisuuden tekstejä ja lukuvinkkejä oppilaille, mutta kuten todettua, ne eivät perustu Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (2004), vaan kirjatekijöiden omiin painotuksiin ja valintoihin. Kokonaisteoksista tai kirjallisuuden klassikoista ei myöskään ole tarkempaa kuvausta, joten oppikirjoista mainitut teokset nousevat näin ollen kirjallisuuden opetuksen keskiöön.

Yhteenvetona kirjallisuuden määrällisestä asemasta voidaan todeta, että sen osuus arviointikriteereissä on noin neljännes toisen ja yhdeksännen luokan hyvän osaamisen kuvauksissa, mutta viidennen luokan kohdalla vain noin 11,5 %. Ottaen huomioon kirjallisuuden maininnan oppiaineen nimessä, voisi olettaa osuuksien olevan suurempia. Huomionarvoista on myös se, että viidennellä luokalla, jolloin lähes kaikilla oppilailla on tarvittava peruslukutaito ja täten mahdollisuus lukea kirjallisuutta, kirjallisuuden osuus arviointikriteereistä on hyvin vähäinen.

## 6.2 Lukupiiriläisen osaamisen arviointi

Arviointikriteerien vähyys ja epätarkat muodot voidaan nähdä opettajan työtä vaikeuttavana seikkana, mutta toisaalta myös vapautta ja mahdollisuuksia luovana lähtökohtana. Transaktioteoriaan perustuvassa kirjallisuuden opetuksessa painotetaan lukemisen sosiaalista, toiminnallista ja tilannesidonnaista luonnetta, joten väljät arviointikriteerit antavat mahdollisuuden esimerkiksi lukijälähtöisen lukupiireissä tapahtuvan kirjallisuuden opetuksen järjestämiseen.

Hyvän osaamisen kriteereissä ei mainita sitä, mitä oppilaiden tulee lukea, kunhan he lukevat riittävästi, joten painoarvo siirtyy tilanteen ja toiminnan arviointiin. Tätä tukee myös äidinkielen ja kirjallisuuden arviointikriteereissä vuorovaikutustaitojen korostuminen, joita esimerkiksi viidennen luokan kohdalla on mainittu viisi kappaletta (n.19,2 %):

Oppilaan vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet niin, että hän

- *rohkenee ilmaista itseään sekä suullisesti että kirjallisesti erilaisissa tilanteissa ja haluaa kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojaan; hän osaa käyttää puheenvuoron keskustelutilanteessa*
- *kertoo ja kuvailee omia havaintojaan ja ajatuksiaan sekä vertailee niitä toisten havaintoihin; hän pystyy jo omassa viestinnässään jonkin verran ottamaan huomioon viestintätilanteen ja -välineen ja pyrkii siihen, että hänen oma viestinsä on ymmärrettävä ja saavuttaa vastaanottajan*
- *osaa kuunnella toisten ajatuksia ja osaa myös muodostaa omia mielipiteitä ja pyrkii perustelemaan niitä; hän on tottunut arvioimaan kuulemaansa ja lukemaansa*
- *osaa tehdä puhutussa ja kirjoitetussa tekstissä käytetyistä keinoista viestin sisältöä ja viestintätilannetta koskevia päätelmiä*
- *pystyy pitämään tutulle yleisölle pienimuotoisen, selkeän suullisen esityksen; hän osallistuu aktiivisesti ilmaisuharjoituksiin.*

(POPS 2004, 51)

Lukupiirit opetusmenetelmänä tuovat esiin oppilaissa edellä mainittuja taitoja erittäin monipuolisesti, sillä siinä koko kirjallisuuden opiskelu perustuu ryhmätöihin ja keskusteluun. Lukupiirien aikana käytetty lukupäiväkirja samalla kehittää oppilaiden opiskelutaitoja, kuten esimerkiksi muistiinpanojen tekemistä, tiivistämistä, ydin asioiden poimintaa ja johtopäätösten muodostamista. Kirjallisuus voidaan näin ollen nähdä yhteisenä välineenä ja lukupiirit menetelmänä, joiden avulla oppilaan vuorovaikutustaidot, opiskelutaidot ja kielen hallinta kehittyvät samanaikaisesti ja limittäisesti. Näin ajateltuna lukupiireissä lähestytäänkin luvussa 2.1. mainitsemaani kirjallisuuden osuttaa oppiaineen sisällöissä:

*Kirjallisuuden lukemisella ja monipuolisella kirjoittamisella on näinä vuosina itseisarvoa, mutta niillä tuetaan myös oppilaan lukutaidon, ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. Oppilasta harjaannutetaan myös oman lukukokemuksen jakamiseen ja käsittelemiseen.*

(POPS 2004, 49)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 löytyy myös erillinen maininta työskentelyn arvioinnista:

*Työskentelyn arviointi on osa oppilaan oppimistaitojen arviointia. Työskentelyn arvioinnin pohjana ovat työskentelylle eri oppiaineissa asetetut tavoitteet. Työskentelyn arviointi kohdistuu oppilaan taitoon suunnitella, säädellä, toteuttaa ja arvioida omaa työtään. Arvioinnissa otetaan huomioon myös, miten vastuullisesti oppilas työskentelee ja miten hän toimii yhteistyössä toisten kanssa. Työskentelyn arviointi on osa oppiaineen arviointia. Työskentelyä voidaan arvioida myös erikseen.*

(POPS 2004, 264)



Lukupiiriläisten osaamisen arviointi ei siis kohdistu pelkästään heidän kirjallisuuden osaamiseen, vaan myös sosiaalisten ja toiminnallisten taitojen arviointiin. Näidenkään taitojen mittaamiseen ei ole olemassa mitään kokeita, joten niiden arviointi perustuu pitkälti opettajan havainnointiin ja vaikutelmiin oppilaan toiminnasta. Opettajan olisi hyvä merkitä havaintojaan oppilaiden osallistumisesta ja työskentelystä lukupiirien aikana sekä arvioinnin tueksi, että palautteeksi oppilaille työskentelystään.

Lukupiiriläisen osaaminen arvioinnin luonteeseen viitataan myös *Lukupiirin lumossa* toteamalla, ettei siihen voi soveltaa perinteisiä arvosteluasteikkoja ja täten arvosanan antaminen on vaikeampaa kuin kokeisiin perustuvassa arvioinnissa. Lukupiirien arviointi kohdistuukin kirjoittajien mukaan lukutapojen, ajattelustrategioiden ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Ratkaisuksi arvioinnin vaikeuteen tarjotaan itse- ja vertaisarviointia, joiden arviointiperusteet olisi hyvä tehdä yhdessä oppilaiden kanssa (em. 218). *Lukupiirin lumossa* esitetään myös arvosteluvaihtoehtoiksi seuraavat:

- Opettaja arvostelee jokaisen oppilaan havaintojensa pohjalta.
- Jokainen oppilas arvostelee oman suorituksensa ja hyväksyttää arvioinnin opettajalla.
- Sekä opettaja että oppilaat täyttävät arvostelulomakkeet ja ratkaisevat erot neuvottelemalla.
- Kirjallisuuspiirityhmien jäsenet arvioivat oman ryhmänsä jäsenet ja:
  1. antavat arviointilomakkeet arvioinnin kohteelle, joka tutustuu niihin
  2. antavat lomakkeet opettajan hyödynnettäväksi
  3. keskustelevat arvioinneista ryhmässä avoimesti.
- Opettaja tutkii jokaista oppilasta koskevat itse- ja vertaisarvioinnit ja tekee lopulliset päätökset.

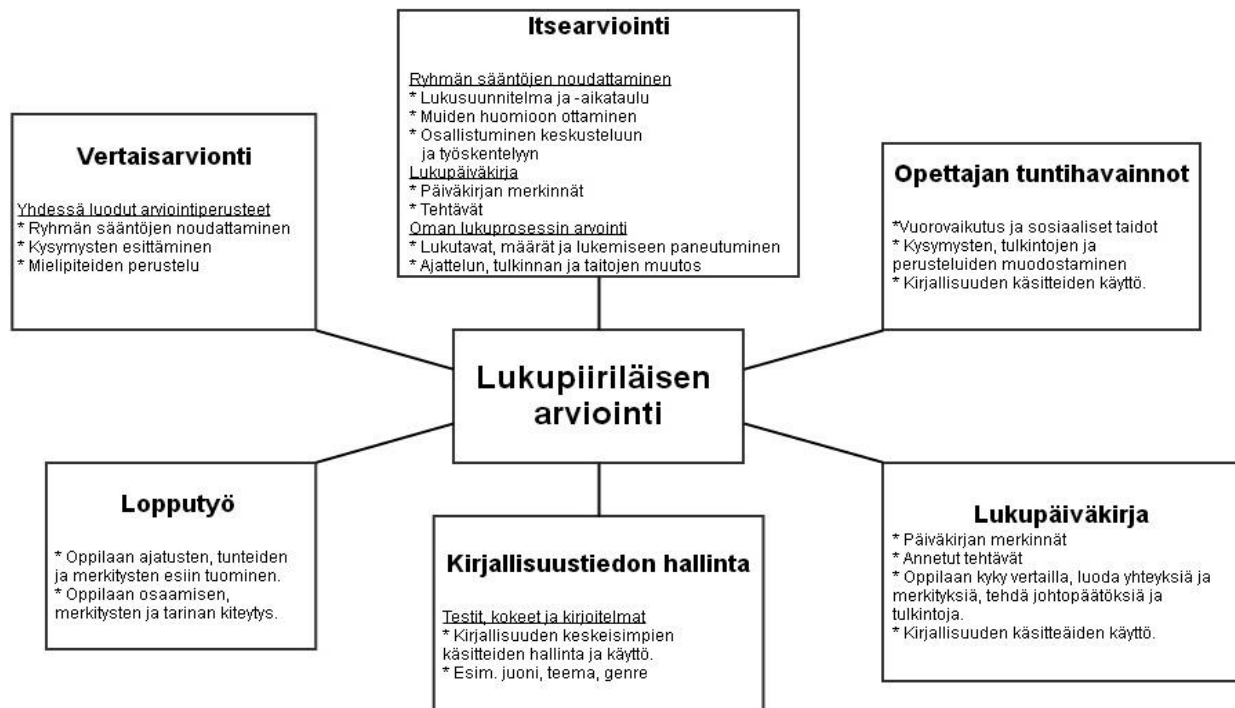
(em. 221)

Yhdysvaltalainen kasvatustieteen professori Judith A. Langer, joka on erikoistunut kirjallisuuden opetukseen ja sen tutkimukseen, käsittelee teoksessaan *Envisioning Literature* kirjallisuuden osaamisen arvioinnin vaikeutta ja monimutkaisuutta seuraavasti: ”Minulta usein kysytään kuinka voin tietää mitä lapset oppivat ja kuinka heitä arvioin? Mistä tiedän, että opetukseni toimii? Nämä ovat hyviä kysymyksiä, sillä arviointi on toki vaikeampaa, kun opetuksen fokus ei ole faktojen ja ”parhaiden” tulkintojen oppimisessa, vaan oppilaiden ajatusten ja ymmärryksen kehittämisessä. Näin ollen arvioinnin pitää kohdistua juuri niihin ominaisuuksiin.” (Langer 1995, 94). Langer on siis samoilla linjoilla *Lukupiirin lumon* kirjoittajien kanssa siitä, että kirjallisuuden osaamisen arviointia ei voi perustaa perinteisiin kokeisiin ja arviointiasteikkoihin. Langerin mukaan opettajan on tiedostettava mitä aikoo opettaa ja perustaa arviointinsa siihen mitä on opetettu, eikä valmiisiin arviointikriteereihin. Langer myös painottaa, että arvioinnin tulisi olla jatkuvaa ja pitkän ajan kuluessa tapahtuvaa toimintaa, joka toimii myös palautteena oppilaille.

Arvioinnin tulisi Langerin mukaan kohdistua oppilaan toimintaan; mitä he ajattelevat ja sanovat? Mitä he olisivat voineet tehdä toisin? Millaista vuorovaikutusta oppilaiden välillä on? (Langer 1995, 94). Jokaisen oppilaan tulisi Langerin mukaan pystyä:

- jakamaan ensivaikutelmiaan luetusta tekstistä
  - kysymään oleellisia kysymyksiä luetusta tekstistä
  - muokkaamaan ensivaikutelmiaan, kehittämään ja rikastuttamaan ymmärrystään luetusta tekstistä
  - muodostamaan yhteyksiä tekstin sisällä ja eri tekstien välillä
  - pohtimaan erilaisia näkökantoja tekstistä ja ryhmäläisten välillä
  - pohtimaan vaihtoehtoisia tulkintoja, ja muodostamaan kritiikkiä tai perusteluita niille
  - käyttämään kirjallisuutta ymmärtääkseen itseään ja maailmaa paremmin
  - suvaitsemaan paremmin eri kulttuureja ja tilanteita
  - käyttämään kirjoittamista reflektion ja kommunikaation välineenä kirjallisuutta käsitellessä
  - käyttämään kirjallisuuden peruskäsitteitä keskusteluissa ja kirjoitelmissaan
- (Langer 1995, 95)

Lukupiiriläisten osaamisen arvioinnissa tulee siis painottaa oppilaiden sosiaalisia taitoja, kykyä muodostaa ja perustella tulkintojaan, kirjallisuustiedon hallintaa ja omien taitojen sekä ajatusten julkaisua kirjallisesti. Näiden kriteerien pohjalta olen hahmotellut kuvion (KUVIO 2) lukupiiriläisen osaamisen arvioinnin tueksi:



**KUVIO 2.** Lukupiiriläisen kirjallisuuden osaamisen arviointi

Kaavion yläosassa ovat ne arvioinnin kriteerit, joiden tarkastelu on jatkuvaa ja lukupiirin työskentelyyn kohdistuvaa, joten niitä voidaan käyttää oppilaiden työskentelyn ohjaamiseen ja palautteen antamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 arviointikriteerien pohjalta on todettava, että yläosan merkitys koko arvioinnissa tulisi olla merkittävä. Kirjallisuuden osaamisen arvioinnissa painottuu näin työskentelyn arviointi. Alaosassa kaaviota ovat ne kohdat, joiden arviointi tapahtuu työn ollessa valmis, ja joiden tuotokset ovat vertailukelpoisia oppilaiden välillä. Huomionarvoista on se, että tämä(kään) arviointikaavio ei ota kantaa luettujen teosten määrään, laatuun tai haastavuuteen. Oletuksena on siis se, että opettaja varmistaa jokaisen oppilaan lukevan omalle taitotasolleen sopivaa luettavaa.

# 7 YHTEENVETO JA JATKOTUTKIMUS

Tutkimukseni päätavoitteena oli tarkastella syventävässä projektissani käyttämäni lukupiiri –menetelmän toimivuutta kirjallisuuden opetuksen perusteiden näkökulmasta sekä tarkastella kohdekoulussa projektini aikaan saamaa muutosta. Toinen tavoitteeni oli selvittää kirjallisuuden asemaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä. Tutkimusongelmat ja kysymykset nousivat toimintatutkimukselle tyypillisesti projektissani käytännön toiminnasta. Tutkimukseni analyysi ja johtopäätökset kohdistuvat toisin sanoen kahtaalle; projektini vaiheisiin ja oppiaineen opetussuunnitelman tarkasteluun. Pyrin nostamaan esiin käytännön toiminnasta nousseita ajatuksia ja kysymyksiä, vertaamaan niitä Louise Rosenblattin transaktioteoriaan ja viimein Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004). Seuraavaksi teen yhteenvedon lukupiiritoiminnasta suhteessa sekä transaktioteoriaan että opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin ja tarkastelen toimintani aikaan saamaa muutosta.

## 7.1 Lukupiirit ja lukemisen teoriat

Lukupiirit ovat kehittyneet transaktioteorian ja lukijalähtöisyyden periaatteista, joten niiden tavoitteet ja toiminnot ovat yhdenmukaisia. Ensinnäkin lukupiiri opetusmenetelmänä perustuu sosiokonstruktiivisesti siihen oletukseen, kuten myös transaktioteoria, että oppilas on aktiivinen ja lukemisesta kiinnostunut toimija, joka haluaa lukea ja keskustella lukemastaan. Toiseksi lukupiirit ovat lukijalähtöisiä eli toiminnan pääpaino on lukijan valinnan ja tulkinnan vapaudessa. Lukupiirien tavoitteet voidaan kiteyttää siten, että oppilas muodostaa suhteen luetun kanssa ja jakaa tuon suhteen aikaan saamia kokemuksia muille.

Lukupiirien tavoitteet ja periaatteet vaikuttavat teorian tasolla todella hyviltä ja ihanteellisilta, mutta ne eivät täysin vastaa käytännön opetustilanteen ongelmiin. Ensimmäinen ongelma liittyy oletukseen oppilaan aktiivisuudesta ja kiinnostuksesta. Miten opettajan tulisi toimia tilanteissa, jossa oppilas ei ole halukas ja innokas lukija? On selvää, että lukupiirit suosivat oppilaita, joiden asenne lukemiseen on positiivinen. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöön kuuluu kirjallisuuden lukeminen, jota jokaisen oppilaan tulee tehdä. Ainoaksi vaihtoehdoksi jää usein oppilaan lukemisen

jatkuva kontrollointi ja lukuvaatimuksen suorittaminen. Tämä on ristiriidassa sosiokonstruktivismin ja lukupiirin periaatteiden kanssa.

Toinen ongelma liittyy ryhmätyöskentelyyn ja oletukseen siitä, että oppilaat ovat halukkaita jakamaan kokemuksiaan muille. Miten toimia oppilaan kanssa, joka lukee mielellään ja pitää kirjallisuudesta, mutta ei halua tai kykene jakamaan kokemuksiaan muille? Lukupiirit suosivat selkeästi sosiaalisesti lahjakkaita ja luonnostaan aktiivisia oppilaita, joten tällaisessa tilanteessa opettajan on varmistuttava muilla keinoin siitä, että oppilas todella lukee ja muodostaa lukemastaan ajatuksia. Keskusteluihin osallistumisen siasta oppilaan tulee muilla keinoilla todentaa ajatuksiaan ja osaamistaan. Tämäkin on ristiriidassa niin sosiokonstruktivismin kuin lukupiirien tavoitteiden kanssa.

Kolmas ongelma liittyy vapauden valinnan ihanteeseen, jossa luetulle ei määritellä muita kriteereitä kuin oppilaan oman valinnan merkitys. Voiko oppilaat lukea mitä tahansa haluavat? Onko olemassa teoksia, joita pitää tai ei saa lukea? Perinteinen ja yhä käytetty keino on luokan kokonaisteosten valinta, jossa kaikki oppilaat lukevat saman teoksen. Toinen vaihtoehto on edellä esittelemäni kirjamaistiaiset. Viimeiseksi vaihtoehdoksi opettajalle jää valita hyvää ja haastavaa luettavaa oppilaskohtaisesti.

Tällaisten ongelmien esiintyessä opettajan on usein turvauduttava pakkoon, teosten tenttaamiseen ja kirjavalintojen tekemiseen. Nämä ovat ristiriitaisia keinoja ja toimia lukupiirin periaatteiden kanssa, joten kaikenkattavana kirjallisuuden opetusmenetelmänä ei lukupiirejä voi pitää tai käyttää. Lukupiirejä ei tule, edes niiden kehittäjien mielestä (ks. *Lukupiirin lumo* s.13), pitää ainoana ja oikeana tapana opettaa kirjallisuutta, vaan yhtenä opetuksen järjestämisen vaihtoehtona, jota tulee soveltaa jokaisen ryhmän tarpeita ja taitoja vastaavaksi.

## ***7.2 Lukupiirit ja Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004***

Kuten totesin luvussa 6, perustuu kirjallisuuden osaamisen arviointi toisen ja viidennen luokan kohdalla oppilaan toimintaan lukijana. Arviointi kohdistuu siihen, miten ja miksi oppilas lukee, ei siihen, mitä oppilas lukee. Taidoista ja tiedoista mainitaan myös kirjallisuuden peruskäsitteet, jotka oppilaan tulisi hallita lukemaansa käsitellessään. Tällaiset arviointikriteerit käyvät yhteen lukijalähtöisen ja transaktioon perustuvan kirjallisuuden opetuksen kanssa, jossa keskiössä on nimenomaan oppilaan suhde luettuun ja oppilaan käsitys itsestään lukijana. Peruskoulun päättöarvioinnissa puolestaan painotetaan selkeästi enemmän tiettyjen tekstilajien ja yksityiskohtien hallintaa. Tämä ei tietenkään ole kovinkaan yllättävää, ottaen huomioon

päättöarvioinnin valtakunnallisen vertailukelpoisuuden kriteerin, mutta tarkempi tekstilajien maininta myös alakoulun puolella varmasti helpottaisi oppilaan osaamisen arviointia.

Opetusmenetelmänä lukupiirin tavoitteet vastaa siis hyvin pitkälti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteita. Pääpaino on molemmissa lukijalähtöinen ja lukemisen sosiaalista luonnetta painottava. Molempiin sisältyy myös sama kirjallisuuden sisältöön ja laatuun liittyvä ongelma, joka kävi ilmi myös edellisessä kappaleessa. Eli oppilaalla tulee olla vapaus valita mitä lukee ja opettajan tulee varmistaa, että kirjallisuus on lukijan ikätasoa ja lukutaitoa vastaavaa, mutta mistään ei löydy mainintaa siitä, mitä nämä teokset ovat. Tämä ongelma haastaa opettajan tutustumaan ja perehtymään lastenkirjallisuuteen laajasti, jotta oppilaiden lukeminen olisi tavoitteiden mukaista. Löysästi tulkittuna sekä lukupiirin tavoitteet että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) antavat mahdollisuuden kirjallisuuden opetuksen järjestämiseen siten, että hyvään osaamiseen riittää, että oppilaat ilman ohjausta tai ohjeistusta lukevat itse valitsemiaan kirjoja ja keskustelevat niistä. Tämä ei varmastikaan ole asetettujen tavoitteiden mukaista. Vertailuksi voidaan kuvitella musiikin tuntien yhteissoittamisen järjestämistä siten, että oppilaat itse valitsisivat mitä soittavat ja välillä soittaisivat yhdessä eri soittimia ilman opettajan puuttumista siihen mitä ja miten kappaleita soitetaan.

### 7.3 Mitä jäi tutkimukseni ulkopuolelle?

Käytettäessä konstruktivismia tutkimuksen viitekehyksenä täytyy muistaa, ettei se ole opettamisen teoria, vaan teoria siitä, miten oppilaat oppivat. Helsingin yliopiston kasvatustieteen dosentti Juhani E. Lehto kirjoitti *Kasvatus* -lehden numerossa 36 artikkelin *Konstruktivismi peruskoulun didaktiikan ohjenuoraksi?*, joka käsittelee kriittisesti konstruktivismiin liittyvistä oletuksista. Artikkelin on myöhemmin julkaistu VAKAVA:n kirjallisen kokeen aineistossa *Samalta viivalta* 2 vuonna 2008, johon viittaa Lehto lainatessani. Lehdon mukaan: ”Suomalaisissa keskeisimmissä konstruktivismin sovellutuksissa on monet olennaisesti opetukseen ja oppimiseen vaikuttavat tekijät on jätetty huomiotta. Näitä ovat mm. oppilaiden motivaatio-orientaatiot, kognitiiviset kyvyt, persoonallisuuden piirteet ja sosioekonomiset taustat.” (Lehto 2008, 60). Myös transaktioteoriaan pohjautuvassa lukupiirimenetelmässä on nämä em. mainitut jätetty huomioimatta, ja oletetaan kaikkien oppilaiden pystyvän osallistumaan lukupiireihin tasavertaisesti. Lehto vielä lisäksi olettaa, ettei kaikki konstruktivismista johdettu opetus tuota hyviä oppimistuloksia. (Lehto 2008, 60). Lehdon mukaan tutkimukseni aineistonakin toimiva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 pohjautuu puhtaasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa oppilaiden ja opettajan kanssa. (Lehto 2008, 60).

Tutkimuksessani käyttämäni teoriat ja menetelmät pohjautuvat siis konstruktivismiin, joten ei ole yllättävää, että ne ovat yhdensuuntaisia sekä konstruktivismin tavoitteiden ja sen kautta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004). Näin ollen on perusteltua jättää tarkastelematta sitä, millaista kognitiivista oppimista projektin aikana tapahtui, ja keskittyä konstruktivisesta näkökulmasta tutkimaan sitä todellisuutta, joka yhteisestä toiminnasta ja keskustelusta muodostui. Samalla mahdollisesti pystyn osoittamaan ne kohdat, joihin konstruktivismista johdetut opetusmenetelmät eivät vastaa ja jättävät näin kokonaan huomiotta. Toimintani ja tutkimukseni tavoitteena ei siis ollut tuottaa toistettavissa olevia malleja, joiden pohjalta tulokset olisivat samat jossain muussa tilanteessa, ainoastaan kuvaavat toiminnan aikaan saamaa muutosta. Lehto kirjoittaaakin ”Konstruktivismi ei ole tieteellinen teoria, jonka avulla voitaisiin ennustaa ilmiöitä ja muodostaa testattavia hypoteeseja.” (Lehto 2008, 63).

Vaikka konstruktivismi on oppimisen teoria, siitä johdetut opetusmenetelmät kuten lukupiirit antavat selkeitä ohjeistuksia siitä, miten opetus tulisi järjestää ja Lehdon mukaan se kuuluu *normatiiviseen didaktiikkaan*. Lehdon mukaan on ongelmallista, että konstruktivismissa oletetaan oppilaan aktiivisuuden olevan valmis ominaisuus, ja että tämän oletuksen pohjalta asetetaan normeja opetukselle. (Lehto 2008, 66—67). Kuten edellä totesin, tämä aiheuttaa myös ongelmia käytännön opetustyössä. On itsestään selvää, että lukupiirit, kuten kaikki muutkin menetelmät, sopivat paremmin tietyille oppilaille kuin toisille oppilaiden erilaisuudesta johtuen. Lehdon mukaan konstruktivismista johdetut opetusmenetelmät ”suosivat ekstroverteja ja ei-ahdistuneita oppilaita.” (Lehto 2008, 75). Artikkelin johtopäätöksissä Lehto kuitenkin (Lehto 2008, 76) lainaa Tynjälää seuraavasti:

*”Se, että opettaja perustaa opetuksensa konstruktivismiin, ei siis tarkoita, että oppilaille tulisi koko ajan järjestää kaikenlaisia ’aktiviteetteja’ niiden itsensä vuoksi tai että oppilaille ei voisi opettaa asioita suoran, tai että opiskelijoiden pitäisi hakea kaikki tieto.”*

(Tynjälä 2003, 225)

Tämä tulisi mielestäni ottaa huomioon myös kirjallisuutta opettaessa lukupiirien avulla, sillä oppilaat tarvitsevat lukupiirien keskusteluiden tueksi myös opettajan mallintamista ja esimerkkiä, jotta ryhmässä tapahtuva oppiminen voi nousta uudelle tasolle. On myös täysin mahdollista, että oppilaat oppivat jollain muulla tavalla, kuin konstruktivismi olettaa.

## **7.4 Toimintatutkimuksen aikaan saama muutos**

Projektini tavoitteet olivat kehittää kohdekoulun 1) kirjastoa, 2) opetussuunnitelmaa ja 3) opetusmenetelmiä. Kuten edellä olen kuvannut, kohdekoulun kirjallisuudenopetuksella ei ollut yhteisiä toimintamalleja tai perinnettä, vaan kirjallisuudenopetuksen painottaminen ja menetelmät

olivat riippuvaisia jokaisen opettajan omista mieltymyksistä ja kiinnostuksesta. Kirjallisuuden asema kohdekoulussa ei siis ollut vahva suhteessa muihin oppiaineisiin, eikä kirjallisuus juuri näkynyt koulun arjessa lukuun ottamatta Aleksis Kiven ja Kalevalan merkkipäiviä. Henkilökohtaisella tasolla suhteeni kirjallisuudenopetukseen oli ristiriitainen: luokanopettajakoulutuksessa olin tutustunut uusiin menetelmiin ja teorioihin, mutta siitä huolimatta arjen työtehtävissä käytin perinteisiä opetusmenetelmiä. Tällainen lähtötilanne on toimintatutkimuksen kannalta mielenkiintoinen, sillä uusien ajatusten ja toimintatapojen muodostaminen saa aikaan selkeitä muutoksia. Tarkastelen nyt toiminnan ja tutkimuksen aikaan saamaa muutosta yhteisön (koulu), yksilöiden (oppilaat) ja henkilökohtaisella (oma ammattitaito) tasolla.

Kirjallisuuden asema ja rooli muuttui selvästi positiivisempaan projektini aikana kohdekoulussa. Konkreettisin muutos oli kirjallisuuden näkyminen koulun arjessa käytävillä ja uudessa kirjastossa. Oppilaiden kirjallisia ja kuvallisia tuotoksia luetuista teoksista oli näkyvissä koko projektin ajan käytävien seinillä. Tuomalla tarinoiden henkilöt ja tapahtumapaikat kirjojen kansien sisältä kaikkien nähtäväksi sai aikaan kiinnostusta ja innostusta kirjallisuuteen niin oppilaissa kuin opettajissakin. Uusi koulukirjasto puolestaan toi kirjallisuuden osaksi oppilaiden arkea siten, että koulussa oli nyt paikka, josta sai päivittäin vapaasti lainata luettavaa. Kirjaston käyttömäärä ja sitä kautta lukuinto lisääntyi merkittävästi projektin aikana, joka näkyi lainausten kasvuna. Huomion arvoista on se, että lisääntynyt kiinnostus ei rajoittunut vain projektissa mukana olleisiin luokkiin ja opettajiin, vaan kirjastoa käytti kaikki koulun luokat ja opettajat. Kirjallisuuden asema ja rooli koulun arjessa siis kohosi merkittävästi projektin aikana.

Kirjallisuus ja sen opetus myös nousivat opettajakunnassa keskustelun aiheeksi, joka toimii pohjana kirjallisuuden opetussuunnitelman uudistamiselle. Kirjalistat, lukudiplomit ja kokonaisteokset herättivät kiinnostusta myös niissä opettajissa, jotka eivät olleet projektissa mukana. Lukupiirimenetelmä levisi projektin aikana myös muihin luokkiin ja toimii nyt ohjenuorana kohdekoulun kirjallisuudenopetukselle. Tämä opetussuunnitelman ja –käytänteiden uudistaminen sai alkusysäyksen projektistani, ja sen on määrä valmistua uuden opetussuunnitelman tullessa voimaan 2016.

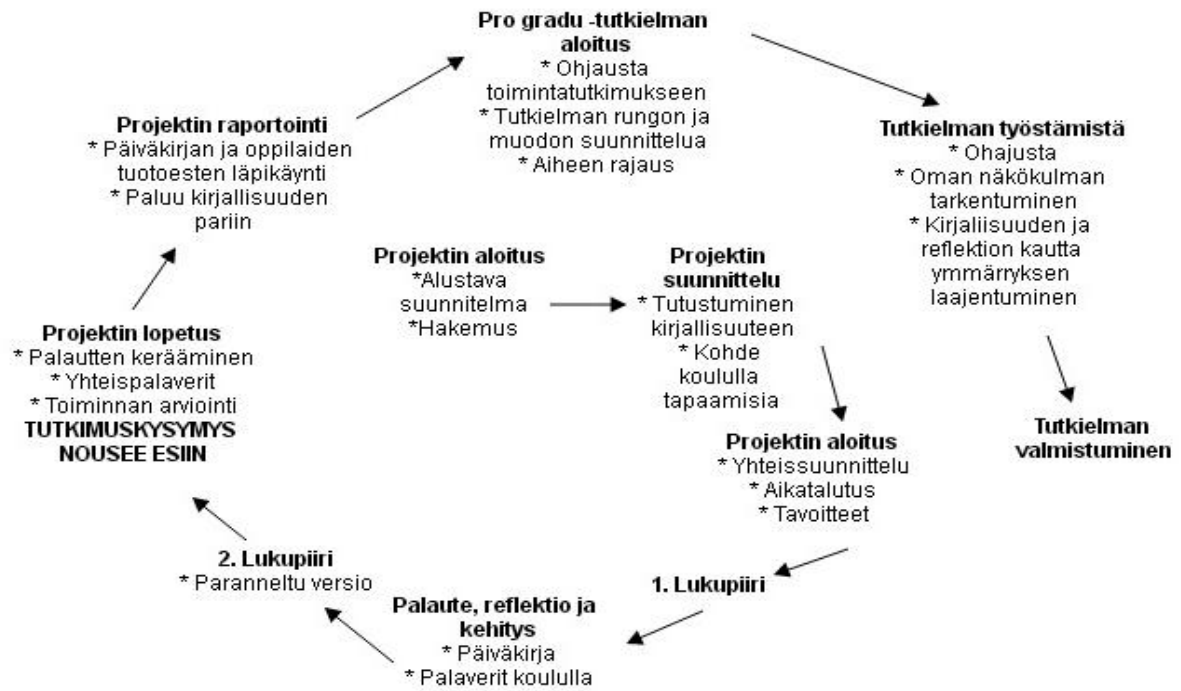
Kuten edellä totesin, oppilaiden lukuinto ja kiinnostus kirjallisuutta kohtaan kohosi projektin aikana koko koulussa. On tietenkin mahdollista, että innokkaat lukijat olivat innokkaita jo ennen projektia, mutta esimerkiksi uusi kirjasto mahdollisti lukemisen koulussa entistä paremmin. Näin ollen voidaan kuitenkin todeta, että kirjallisuuden asema myös oppilaiden keskuudessa kohosi, sillä lukeminen ja luetusta keskusteleminen oli osa normaalia koulun arkea, eikä enää koulun ulkopuolella tapahtuvaa omaehtoista toimintaa. Oppilaat myös tekivät omaehtoisesti esitelmia ja



tutkielmia kirjoista, joita oli esillä kirjastossa. Myös monet sellaiset oppilaat, jotka eivät olleet lukeneet ennen paljoa, saivat nyt siihen innostuksen. Projektissa mukana olleille oppilaille muodostui uusia keinoja ja tapoja käsitellä kirjallisuutta osallistumalla lukupiireihin. Suurella osalla oppilaista asenne lukemiseen muuttui pakosta intoon, joka olikin projektini päätavoite.

Henkilökohtaisella tasolla projektini ja tutkimukseni sai aikaan ammattiaidon kehitystä ja laajempaa käsitystä kirjallisuudenopetuksen ehdoista sekä mahdollisuuksista. Teorioiden ja menetelmien testaaminen käytännössä paljasti niitä rajoituksia ja haasteita, joita koululaitos opetuksen järjestämiselle asettaa. Merkittävin haaste oli oppilaan kirjallisuuden osaamisen arviointi, johon pyrin hakemaan vastauksia tutkimuksessani. Käytännön opetusta suunnitellessa koin myös aikatauluihin liittyviä ongelmia, sillä koulun arjen ja käytössä olevien oppituntien sovittaminen lukupiireille oli välillä haastavaa. Jotta lukupiirit toimisivat tavoitteiden mukaisesti, on niille varattava aikaa runsaasti äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla, jolloin on luonnollisesti jätettävä vähemmälle jotakin muuta oppisisältöä. Kokonaisuudessa projektini aikaan saama muutos oli kuitenkin erittäin positiivinen, ja paljasti kirjallisuudessa piilevän potentiaalin koko koulun kehittämisen välineeksi. Oppilaat nauttivat lukemisesta ja luetusta keskustelemisesta, kunhan koulu mahdollistaa siihen tilaa ja aikaa. Kiinnostuksen ja innon tarttuminen myös projektin ulkopuolella olleisiin luokkiin oli osoitus siitä, että projektini toimi ja, että kirjallisuuden näkyminen koulun arjessa nostaa sen asemaa.

Alla olevaan kuvioon (KUVIO3) esittelen projektin ja tutkimuksen etenemistä soveltaen toimintatutkimuksen sykliä ja hermeneuttisen kehän mallia:



**KUVIO 3.** Projektin ja tutkimuksen eteneminen

Itselleni tärkein oppimiskokemus oli ymmärtää, että kirjallisuus ei ole vain osa oppiainetta eikä lukeminen vain taito tulkita tekstiä. Lukemista, kieltä ja kirjallisuutta ei voi redusoida vain koulussa tapahtuvaksi toiminnaksi, sillä ne ovat oivia koko ympäröivään maailmaan. Mikko Lehtonen tiivistää *Merkitysten maailman* johdannossa ajatukseni loistavasti kirjoittamalla:

*”Kieli- ja sen merkitykset ovat näkemykseni mukaan maailmassa olemista, todellisuuden jäsentämistä ja identiteetin tuottamista. Ne ovat olennainen osa yhteistä historiaamme, itsemme ja yhteiskuntiemme tekemistä.”*

(Lehtonen 1996, 11)

Kirjallisuudella on merkittävä rooli ja tehtävä myös oppiaineen sisällä, kuten johdannossa jo totestin:

*Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. (POPS 2004, 46).*

Näin ollen lukupiiritoiminnan aikaan saama muutos kohdekoulussa vastasi erittäin hyvin Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 asettamaa normia, vaikka se ei täysin vastaakaan kaikkiin normeihin, tavoitteisiin ja erilaisten oppilaiden tarpeisiin.

## 7.5 Jatkotutkimus

Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut selvittää mitä oppilaat oppivat lukupiireissä, vaan tutkia miten lukupiirit sopeutuvat koulun arkeen ja normeihin. Näin ollen olisi mielenkiintoista tutkia, millaista kognitiivista oppimista oppilaissa tapahtuu lukupiireissä yksilötasolla. Esimerkiksi miten oppilaan kielitieto ja taito kirjoittaa kehittyy kaunokirjallisuuden lukemisen avulla? Miten lukupiirit sopivat erilaisille oppijoille? Sosiokonstruktivistinen näkökulma jättää tämän täysin tutkimuksen ulkopuolelle, keskittyen vuorovaikutuksen myötä luodun totuuden tarkkailuun.

Mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi myös lukupiirien käyttö reaaliaineiden opetuksessa, saako lukupiiri aikaan kiinnostusta ja keskustelua myös oppiaineissa, joiden tekstit eivät ole yhtä mukaansa tempaavia kuin kaunokirjallisuuden? Aion jatkaa toimintatutkimuksen hengessä jälleen kehitellyn lukupiirien käyttöä kirjallisuuden opetusmenetelmänä jatkossakin, joten luontevaa on edelleen kehittää ja pitää kirjaa lukupiirien käytöstä sekä toiminnasta.

# 8 TUTKIMUKSEN LUETETTAVUUDEN ARVIOINTI

## 8.1.1 Historiallinen jatkuvuus

Heikkinen ja Syrjälä toteavat, että toimintatutkimuksessa tutkitaan tietyn ajanjakson aikana tapahtuvaa toimintaa, mutta tutkijan on tiedostettava se tosiasia, että toimintaa on ollut ennen hänen interventioonsa ja toiminta myös jatkuu myös hänen jälkeensä. Toimintatutkijan on otettava huomioon tutkimuskohteensa historia ja vallitsevat poliittinen ja ideologinen ilmapiiri. (Heikkinen, Syrjälä 2007, 149). Tutkimukseni on jatkoa projektilleni, jonka tavoitteena oli panna alulle kirjallisuuden opetuksen kehityttämistyö kohdekoulussa.

Kyseisen koulun toimintatavat ja asenneilmapiiri kirjallisuuden opetukseen olivat minulle ennen projektin alkua entuudestaan tuttuja, sillä olen työskennellyt kyseisessä koulussa viimeiset kymmenen vuotta erilaisia ja erimittaisissa tehtävissä. Koulun käytänteiden ja historian tunteminen nähdään toimintatutkimuksessa positiivisena lähtökohtana.

## 8.1.2 Reflektiivisyys

Heikkisen ja Syrjälän mukaan laadullisessa tutkimuksessa, eli myös toimintatutkimuksessa, ymmärrys sosiaalisesta todellisuudesta muodostuu vähitellen tutkijan oman tulkinnan kautta. Toimintatutkijan on ymmärrettävä oma suhteensa ja roolinsa tutkimuskohteessa, johon tutkija pystyy refleктоimalla omaa elämäkokemustaan ja identiteettiä suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuskohteen tulkinnan rinnalla kulkee vahvasti myös tulkinta itsestään. Tällaista tutkijan kykyä ja tapaa toimia voidaan kutsua subjektiiviseksi adekvaattisuudeksi. (Heikkinen, Syrjälä 2007, 152–153).

Projektini ja tutkimukseni yksi tavoitteista oli kehittää ammattitaitoani, joka luonnollisesti vaatii omien kokemusten ja asenteiden pohtimista sekä auki kirjoittamista. Omaa toimintaa on mahdoton tarkkailla ja analysoida, jollei ensin määrittele toiminnan taustavaikuttajia ja lähtökohtia.

Pohdin omaa rooliani, asemaani ja suhdettani kirjallisuuden opetukseen jatkuvasti projektin ja tutkimuksen edetessä, josta esimerkkinä oli päivittäinen päiväkirjan täyttäminen. Se oli toimiva tapa analysoida ja vertailla toiminnan, ajatusten ja kokemusten muutosta tutkimusta tehdessä.

### 8.1.3 Dialektisuus

”Dialektisuusperiaate perustuu ajatukseen, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu keskustelussa dialektisena prosessina. Dialektisuus tarkoittaa totuuden rakentumista teesien eli väitteiden ja antiteesien eli vastaväitteiden tuloksena siten, että lopputuloksena on synteesi. Se sisältää sekä teesien että antiteesien näkökulmat.” (Heikkinen, Syrjälä 2007, 152 –153).

Projektiani leimasi vahvasti dialektisuus, sillä pääpaino lukupiireissä on nimenomaan lasten sosiaalisten taitojen tukeminen ja kehittäminen. Dialektisuutta projektin aikana edustaa myös se, että toimintatutkimuksen syklien aikana kävimme runsaasti keskustelua niin opettajien, rehtorin kuin oppilaidenkin kanssa. Päiväkirjani merkinnät ovat suurelta osalta havaintojani ja muistiinpanojani käydyistä keskusteluista. Dialektisia piirteitä tutkimukselleni tuli myös sen analyysin vaiheessa, jossa vertasin käytännön kokemuksia teorioihin ja toisin päin vertasin teorioiden tavoitteita käytännön toimintaan.

### 8.1.4 Toimivuus

Tutkimuksen lähtökohta oli koulun arjessa esiin nousseet ongelmat, johon pyrin löytämään vastauksia ja perusteita teorioista. Heikkisen ja Syrjälän mukaan toimintatutkimusta voidaan arvioida sen mukaan millaisia käytännön vaikutuksia toiminnalla on. Minkälaista hyötyä toiminnasta seuraa ja vaikuttaako se osallistujiin toivotulla tavalla esimerkiksi voimaannuttamalla heitä. Toimivuusperiaate pohjautuu selkeästi pragmatismiin, eli se mikä toimii on totta. (Heikkinen, Syrjälä 2007, 155 –156).

Projektini toimivuutta arvioin sekä omasta näkökulmasta että muiden projektiin osallistuneiden kautta. Tiedustelin oppilailta projektin päätyttyä ajatuksia ja kokemuksia lukupiireistä sekä uudesta kirjastosta kyselylomakkeella. Vastauksien pohjalta voidaan todeta, että projektista oli hyötyä ja oppilaat olivat valtaosin tyytyväisiä toimintaan. Myös opettajat ja rehtori olivat hyvin tyytyväisiä projektiini, mikä kävi esiin keskusteluissa ja suunnittelussa. Tutkimukseni osoittaa myös kirjallisuuden opetuksen teorioissa olevia ongelmakohtia ja puutteita, joten sen voidaan nähdä toimivan myös ammatilliselta kannalta.

### 8.1.5 Havahduttavuus

Heikkisen ja Syrjälän mukaan tiede lähenee taidetta, sillä sen arviointiin on otettu mukaan myös sen herättämät kokemukset, ajatukset ja tunteet. Tällaiset taiteelliset kriteerit ovat levinneet narratiivisen tutkimuksen kautta myös muuhun laadulliseen tutkimukseen. (Heikkinen, Syrjälä 2007, 159).

Kirjallisuuden opetuksen aseman ja oppilaan arviointiin liittyvä problemaattisuus ja vapaus oli ainakin itselleni toimijana havahduttavaa. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 kuvauksien epätarkkuus ei tullut suurena yllätyksenä, niiden vähäinen apu kirjallisuuden osaamisen arvioinnissa oli yllättävää ja uutta tietoa itselleni sekä projektissa mukana olleille kollegoille.

## LÄHTEET

Grünthal Satu & Pentikäinen Johanna (toim.). 2006. Kulmakivi.  
Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Otava. Keuruu.

Koponen Heini, 2006. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen.  
Artikkeli teoksessa Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Otava. Keuruu.

Kuula Arja. 1999. Toimintatutkimus.  
Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Vastapaino. Tammer-paino Oy. Tampere

Langer, Judith A. 1995. Envisioning Literature.  
Literary understanding and literature instruction. Teachers College. Columbia University.

Lehtonen Mikko. 1996. Merkitysten maailma.  
Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Vastapaino. Tampere.

Linna Helena. 1999. Lukuonni.  
Kirjallisuuden opetus ala-asteella. WSOY. Porvoo.

Heikkinen Hannu L.T., Rovio Esa ja Syrjälä Leena. 2007. Toiminnasta tietoon.  
Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Dark Oy. Vantaa

Hillilä Merja, Räihä Pekka. 2008. Samalta viivalta 2.  
Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto. PS-kustannus.  
Juva.

Mattila Satu, Ollila Minttu ja Volotinen Teresia. 2008. Lukupiirin lumo.  
Kirjallisuudenopetuksen oppituokioita. WSOY. Helsinki.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.  
[http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) (luettu 10.08.2012)

Suojala Marja 2006. Kirjojen lukijaksi koulussa  
Artikkeli teoksessa Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Otava. Keuruu.

Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikön harjoitteluopas.  
<http://www.uta.fi/normaalikoulu/opettajaharjoittelu/luokanopettajaharjoittelu/projektiopinnot.html>  
(luettu 20.4.2013)

Tynjälä Päivi. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena.  
Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteen yksikkö  
Viialan Keskustan koulu

Nimi: \_\_\_\_\_  
Luokka: \_\_\_\_\_

**Kysely oppilaille kirjallisuuden opiskelusta**

**Ympyröi vastauksesi ja muista perustella vastauksesi lyhyesti kysymyksissä 6-10.  
Mieti rauhassa kysymyksiä ja vastaa rehellisesti kysymyksiin. Kyseessä ei ole koe, eikä  
vastauksesi vaikuta äidinkielen ja kirjallisuuden arviointiin.**

- |   |            |
|---|------------|
| 1. Kaunokirjallisuuden lukeminen on mielestäni mukavaa        | kyllä / ei |
| 2. Käytän mielelläni koulun uutta kirjastoa Lukulukaalia      | kyllä / ei |
| 3. Lukulukaalissa on minulle sopivaa luettavaa                | kyllä / ei |
| 4. Olen löytänyt hyvää luettavaa kirjamaistiaisilta           | kyllä / ei |
| 5. Olen lukenut normaalia enemmän kirjoja tänä syksynä        | kyllä / ei |
| 6. Muiden oppilaiden kanssa saman kirjan lukeminen on mukavaa | kyllä / ei |

Miksi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- |   |            |
|---|------------|
| 7. Olen oppinut uusia asioita kirjallisuudesta tänä syksynä | kyllä / ei |
|---|------------|

Esimerkiksi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- |   |            |
|---|------------|
| 8. Mielestäni on tärkeää, että kaikki lukijat ovat täysin samaa mieltä kirjasta | kyllä / ei |
|---|------------|

Miksi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- |  |            |
|--|------------|
| 9. Kirjoista on mukava jutella luokkakavereiden kanssa | kyllä / ei |
|--|------------|

Miksi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- |  |            |
|--|------------|
| 10. Olen pysynyt asettamassani lukusuunnitelmassa ja -aikataulussa | kyllä / ei |
|--|------------|

Miksi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Lukutoiveiden tekeminen kirjamaistiaisilla on mielestäni**

|                 |   |   |         |   |   |                 |
|-----------------|---|---|---------|---|---|-----------------|
|                 |   |   | ihan ok |   |   |                 |
| todella vaikeaa | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | todella helppoa |
| erittäin tylsää | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | tosi mukavaa    |

**Lukupäiväkirjan käyttäminen on minulle**

|                 |   |   |         |   |   |                 |
|-----------------|---|---|---------|---|---|-----------------|
|                 |   |   | ihan ok |   |   |                 |
| todella vaikeaa | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | todella helppoa |
| erittäin tylsää | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | tosi mukavaa    |

**Lukupiirissä kirjoista keskustelu muiden oppilaiden kanssa on mielestäni**

|                 |   |   |         |   |   |                 |
|-----------------|---|---|---------|---|---|-----------------|
|                 |   |   | ihan ok |   |   |                 |
| todella vaikeaa | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | todella helppoa |
| erittäin tylsää | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | tosi mukavaa    |

**Kirjojen pohdinta tehtävien (esim. ajatuskartta, juonikaavio, ystäväkirjat jne.) avulla on mielestäni**

|                 |   |   |         |   |   |                 |
|-----------------|---|---|---------|---|---|-----------------|
|                 |   |   | ihan ok |   |   |                 |
| todella vaikeaa | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | todella helppoa |
| erittäin tylsää | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | tosi mukavaa    |

**Kirjallisuustehtävien tekeminen muiden oppilaiden kanssa on minulle**

|                 |   |   |         |   |   |                 |
|-----------------|---|---|---------|---|---|-----------------|
|                 |   |   | ihan ok |   |   |                 |
| todella vaikeaa | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | todella helppoa |
| erittäin tylsää | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | tosi mukavaa    |

**Omasta lukusuunnitelmasta ja –aikataulusta päättäminen on minusta**

|                 |   |   |         |   |   |                 |
|-----------------|---|---|---------|---|---|-----------------|
|                 |   |   | ihan ok |   |   |                 |
| todella vaikeaa | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | todella helppoa |
| erittäin tylsää | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | tosi mukavaa    |

**Lopputyön tekeminen ryhmässä/parin kanssa on mielestäni**

|                 |   |   |         |   |   |                 |
|-----------------|---|---|---------|---|---|-----------------|
|                 |   |   | ihan ok |   |   |                 |
| todella vaikeaa | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | todella helppoa |
| erittäin tylsää | 1 | 2 | 3       | 4 | 5 | tosi mukavaa    |

